

**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 cwolffen@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 – UFMS, 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 - UFMS 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: Metrópole 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

Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective	7
Rose A. Omolo-Ongati	
Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública.....	15
Vera Lúcia Gomes Jardim	
Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor	25
Teca Alencar de Brito	
Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento.....	35
Luciane Cuervo Leda de Albuquerque Maffioletti	
A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos.....	44
Silvia Cordeiro Nassif Schroeder	
Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical	53
Margarete Arroyo	
Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal	67
Oswaldo Lorenzo Quiles Lucía Herrera Torres Roberto Cremades Andreu João Fortunato Soares de Quadros Júnior	
Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais.....	76
Fernando Stanzione Galizia	
Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise.....	84
Neide Esperidião Leny Magalhães Mrech	
Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical	93
Célia Regina Pires Cavalcanti	
Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical.....	103
Patrícia Wazlawick Kátia Maheirie	
Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora.....	113
Keila de Mello Targas Ilza Zenker Leme Joly	
Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional.....	124
Maria Guiomar de Carvalho Ribas	

Contents

Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective	7
Rose A. Omolo-Ongati	
Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública.....	15
Vera Lúcia Gomes Jardim	
Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor	25
Teca Alencar de Brito	
Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento.....	35
Luciane Cuervo Leda de Albuquerque Maffioletti	
A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos.....	44
Silvia Cordeiro Nassif Schroeder	
Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical	53
Margarete Arroyo	
Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal.....	67
Oswaldo Lorenzo Quiles Lucía Herrera Torres Roberto Cremades Andreu João Fortunato Soares de Quadros Júnior	
Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais.....	76
Fernando Stanzione Galizia	
Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise.....	84
Neide Esperidião Leny Magalhães Mrech	
Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical	93
Célia Regina Pires Cavalcanti	
Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical.....	103
Patrícia Wazlawick Kátia Maheirie	
Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora.....	113
Keila de Mello Targas Ilza Zenker Leme Joly	
Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional.....	124
Maria Guiomar de Carvalho Ribas	

Editorial

É com satisfação que apresentamos a *Revista da Abem* nº 21. Este número possui artigos de várias partes do Brasil e dois artigos internacionais, que tratam de temas diversos. Anunciamos aos nossos leitores que a campanha “sócio com assinatura” foi muito bem acolhida, o que certamente aumentará a circulação do periódico.

Em função da aprovação da Lei 11.769/08, que dispõe acerca da obrigatoriedade de música nas escolas, percebemos a ampliação do interesse acerca de estudos em educação musical que possam subsidiar práticas educativas na educação básica. Nesse contexto, a *Revista da Abem* tem sido referência. Anunciamos que a diretoria tem como meta o lançamento de um outro periódico que possa contribuir, de modo mais direto, com os professores que atuam em escolas, na educação básica.

Esse número 21 da *Revista da Abem* está sendo subsidiado pelo CNPq, através do “Programa Editorial Edital MCT/CNPq-MEC/CAPES – n. 58. 2008 – Editoração e Publicação de Periódicos Científicos Brasileiros”.

O texto de abertura apresenta o artigo da colega africana Rose A. Omolo-Ongati. A autora sublinha o fato de que a música africana é parte intrínseca de alguns eventos sociais, sendo uma expressão funcional comum diretamente ligada às atividades diárias das pessoas. De outro lado, destaca que o impacto da globalização tem tornado o mundo um espaço pequeno e as músicas do mundo estão disponíveis nas mídias. Muitas dessas músicas são usadas como propostas de ensino fora do contexto cultural da execução das mesmas. Com esses princípios e crenças subjacentes à prática da música africana, como a música deveria ser tratada, transmitida/manipulada em novos contextos?

O texto procura responder a essa questão.

O segundo artigo é apresentado por Vera Lúcia Gomes Jardim e denomina-se a “Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública”. A autora discute acerca do processo de especialização do professor de música, demarcando um campo de atuação e de espaços institucionais. Reporta-se à Reforma de 1890 que incluiu a Música no currículo do Normalista e que culmina com a instituição do Professor de Canto Orfeônico, cuja habilitação tornou-se indispensável para o exercício profissional em estabelecimentos públicos de ensino, sob fiscalização federal.

Teca Alencar de Brito é a autora do artigo “Por uma educação musical do pensamento: educação musical *menor*”, no qual apresenta os referenciais teóricos de sua pesquisa de doutorado que cartografou a singularidade das ideias de música no curso da infância. Autores como H-J Koellreutter, Pierre Schaeffer, Deleuze e Guattari, em conjunto com a teoria dinamicista da psicóloga cognitivista Esther Thelen, são as bases teóricas assumidas. Teca defende que a criança vive um modo *menor* (deleuziano) de fazer e significar a atividade musical, e apresenta nesse artigo aspectos essenciais do projeto de educação musical *menor*.

O quarto artigo é de autoria de Luciane Cuervo e Leda de Albuquerque Maffioletti. Em “Musicalidade na *performance*: uma investigação entre estudantes de instrumento” as autoras apresentam uma pesquisa na qual acompanham o processo de aprendizagem da flauta doce por sujeitos entre nove e 13 anos buscando compreender como ocorre o desenvolvimento da musicalidade. Os resultados demonstraram que o repertório, a prática e estudo, o contexto sociocultural, o acesso à técnica, criação e leitura musical e a ocorrência de apresentações musicais são fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade.

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder é autora do artigo “A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos”. Ao longo do texto, tenciona mostrar que a adoção de uma abordagem da música, como uma forma de linguagem, pode trazer consequências práticas fundamentais para o ensino. À luz da concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin, estabelece analogias entre música e linguagem verbal. A principal mudança proposta é de deslocamento na ênfase do ensino: ao invés da técnica ou da materialidade sonora, privilegia-se a dimensão estética musical.

Margarete Arroyo é autora de “Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical”. No artigo, apresenta uma pesquisa que visou mapear, analisar e discutir dez dissertações e uma tese que trazem a articulação entre juventudes, músicas e escolas, produzidas no Brasil entre 2000 e 2007. O texto contextualiza os trabalhos e apresenta o campo conceitual do objeto de estudo, seu mapeamento e sua análise. Os resultados expressam aspectos epistemológicos e metodológicos dos trabalhos, e sua discussão indica contribuições para o tratamento do assunto no campo específico da educação musical.

“Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal” é o artigo de autoria de Oswaldo Lorenzo Quiles, Lucía Herrera Torres, Roberto Cremades Andreu e João Fortunato Soares de Quadros Júnior. Os autores analisam, no quadro da educação

musical da Espanha, quais são os conhecimentos dos alunos de Educação Secundária Obrigatória (12-16 anos) sobre o conceito de estilo musical e os diferentes estilos musicais existentes. Nessa pesquisa, participaram 667 alunos da cidade espanhola de Melilla. Os resultados mostram que existe uma clara contradição entre as músicas que se trabalham no currículo escolar oficial e o conhecimento sobre os estilos musicais da vida cotidiana dos estudantes.

O oitavo artigo intitula-se “Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais” e é de autoria de Fernando Stanzione Galizia. Nesse trabalho o autor reflete acerca do ensino de música no ensino fundamental e médio, e suas implicações na formação dos professores de música, girando em torno da premissa de que a música ensinada nas escolas poderia ter como base as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia. O autor discorre sobre a música que os alunos vivenciam fora da escola e que os professores escolares não levam em consideração, apresentando como características: o fato de pertencerem, em sua maioria, à indústria cultural e às tecnologias de massa, e serem produzidas e distribuídas digitalmente.

Neide Esperidião e Leny Magalhães Mrech assinam o texto “Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise”. As autoras buscam instigar um novo olhar sobre a educação musical nas escolas, mediante algumas das transformações das sociedades pós-modernas e as muitas implicações na vida dos indivíduos, particularmente na cultura. A partir de aportes teóricos da sociologia, da educação e da psicanálise (laciana) e reflexões pessoais, destaca-se a necessidade de reflexões sobre as funções e sentidos da música inserida no contexto escolar formal, após a institucionalização do seu ensino nas escolas, pela Lei 11.769/08.

“Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical” é de autoria de Célia Regina Pires Cavalcanti. O trabalho direciona-se a professores de instrumento e seu objetivo é apresentar algumas ideias e pressupostos teóricos a partir da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1925), mais especificamente seu constructo central, as crenças de autoeficácia. Essa abordagem oferece um caminho a ser explorado por educadores que buscam implementar e fortalecer as crenças pessoais de seus alunos.

Patrícia Wazlawick e Kátia Maheirie são autoras do artigo “Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical”. O trabalho configura-se como um diálogo que entrecruza saberes da área da educação musical e da psicologia histórico-cultural. Partem do “olhar” sobre uma pequena canção inventada por uma criança, na busca de conhecermos e nos aproximarmos das relações, dos contextos, dos sujeitos envolvidos, dos espaços, dos processos que foram percorridos por essa criança até chegar a objetivar a canção e com ela também realizar outras atividades.

O artigo “Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora” é de autoria de Keila de Mello Targas e Ilza Zenker Leme Joly. Trata-se do relato de uma pesquisa que teve como questão: de que maneira a escuta de canções pode contribuir para a valorização da singularidade de crianças no cotidiano da prática escolar humanizadora? A pesquisa, de inspiração qualitativa, foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino, na periferia de São Carlos (SP). Com encontros semanais, a comunicação se dava a partir de canções, conversas em roda, atividades relacionadas com a voz, movimento e expressão corporal. Os resultados mostram que a música, através do recorte das canções, contribuiu no sentido de favorecer o diálogo entre as diferentes referências culturais e musicais presentes no grupo, numa perspectiva de valorização e respeito à diversidade e singularidade.

Encerrando este número, Maria Guiomar de Carvalho Ribas apresenta o texto “Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional”, no qual apresenta resultados de uma pesquisa em educação musical sobre aprendizagem musical entre pessoas de diferentes gerações. Situado no campo da educação musical perspectivada pela sociologia, o artigo entrelaça referências das ciências sociais, educação e educação musical para fundamentar um objeto em educação musical construído pelos eixos temáticos Educação de Jovens e Adultos (EJA) e geração.

Esperamos que nossos leitores tenham uma prazerosa leitura e que a diversidade de temas e enfoques presentes neste número suscite provocações e instigue a elaboração de conhecimentos. Agradecemos ao amplo quadro de pareceristas *ad hoc* que avaliaram os muitos trabalhos submetidos e cumprimentamos, agradecendo, os novos sócios assinantes.

Convidamos os sócios para submeterem textos para a revista.

Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio

Editora biênio 2007-2009

Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective

Perspectivas e desafios de aprender e ensinar músicas das culturas do mundo: uma perspectiva africana

Rose A. Omolo-Ongati

Maseno University (Kenya)
romollo30@yahoo.com

Abstract. African music is an intrinsic part of some social event or occasion. The music is a communal functional expression closely bound up with daily human living and activities. Performance practice of African music is governed by function and context association, rule and procedure that determine how the music should be performed. These underpinnings provide that the effectiveness of African songs depend on the context in which the music is both heard and performed. The impact of globalisation has made the world become a small place, bridged and linked by modern technology. Musics of the world, both local and global, are available through the mass media. Many of such musics are used for teaching purposes outside their cultural contexts of performances. With these principles and belief systems underlying the practice of African music, how should the music be treated, transmitted/handed down in its transferred context? An attempt has been made to answer this question. The African perception on the learning of music is that music cannot be properly understood and appreciated without the knowledge of its social and cultural context. This paper examines the viability and practicability of this theory in cases where music is taught out of its cultural context. The challenge for the borrower is to determine how the owners of the music define it since 'music' has various components in African culture. Five important terms come into use when dealing with the teaching and learning of world musical cultures: Borrowing, appropriation, adaptation, accommodation, negotiation. This paper discusses these terms using one of the widely travelled 'Kenyan' popular music by Fadhili Williams, Malaika.

Keywords: music education, African music, music in cultural contexts

Resumo. A música africana é parte intrínseca de alguns eventos sociais. A música é uma expressão funcional comum diretamente ligada às atividades diárias das pessoas. A prática musical da música africana é regulada pela associação entre função e contexto, regras e procedimentos que determinam como a música deveria ser executada. Esses pontos indicam que a efetividade das canções africanas depende do contexto onde a música é ouvida e executada. O impacto da globalização tem tornado o mundo um espaço pequeno, conectado por tecnologias modernas. As músicas do mundo, local e global, estão disponíveis através da mídia. Muitas dessas músicas são usadas como propostas de ensino fora do contexto cultural da execução das mesmas. Com esses princípios e crenças subjacentes à prática da música africana, como a música deveria ser tratada, transmitida/manipulada em novos contextos? Este texto procura responder a essa questão. A percepção africana sobre a aprendizagem da música é que ela não pode ser propriamente compreendida e apreciada sem o conhecimento de seu contexto cultural e social. Este texto examina a viabilidade e prática dessa teoria em casos onde a música é ensinada fora de seu contexto cultural. O desafio para aquele que toma emprestada a música de um contexto é determinar como os autores daquela música a definem, considerando que a música possui vários componentes na cultura Africana. Cinco termos importantes podem ser usados para lidar com o ensino e a aprendizagem das culturas musicais do mundo: emprestar, apropriar-se, adaptar, acomodar, negociar. Este texto discute esses termos usando como exemplo uma música queniana muito popular chamada Malaika, de Fadhili Williams.

Palavras-chave: educação musical, música africana, música no contexto cultural

Introduction

Teaching and learning musics of the world's cultures have been at the core of debate by music educationists, music artists and scholars in other fields (anthropology) the world over. The issues of concept, content and context, methodology, resources, human expertise, facilities, style/idiom, and curriculum development have engaged the minds of many scholars, yielding diversified perspectives and beliefs on the viability of teaching and learning world musics. These issues have been problematic to the extent that some scholars have passed a death sentence verdict on the subject as an over ambitious endeavour that cannot be achieved, contending that the world cannot be referred to as a global village (Kofie, 2004)¹. Some have claimed that musics of cultures foreign to us cannot be understood easily, if at all. Others believe that because of the diversity and uniqueness that exist within cultures where these musics come from, there can never be a universal approach to the teaching of musics of the world's cultures, not even developing some respect and admiration, an attitude referred to by (Elliott, 1994) as "cultural democracy". They wonder whether world music does more to promote or erase musical diversity. Others even complicate matters more by bringing in the cultural nuances of context and association claiming that teaching a piece of music to a non-native audience without reference to the social situation and context in which the music was born is a big mockery of that connection. They see "indigenisation" as a response to globalisation, a resistance to cultural imperialism and essentialising tropes of homogeneity. These people also hold an emic view that music is bound to culture and that no one outside that culture can penetrate it. According to them, music should not be a commodity but should be in its very essence communal, spiritual and a totally shared experience. (Keil; Steven, 1994) supports this view when he proclaims that there should not be a music industry. He insists that music should not be written or mechanically reproduced and mass mediated. It should exist live, for the moment, in present time and the makers should be rewarded with happiness and barter-like reciprocation. The bone of contention has always been that the appropriators of the music do not remember to reward the music owners, and the concern is therefore the loss of rights of those from whom the music is borrowed, especially when power, prestige and large sums of money become involved.

There are however, others who see a lot of potential and prospects in teaching and learning

world musics. Current developments in the social, political and economic life of peoples around the globe has created fresh awareness of the great diversity and diffusion of cultures. The confrontation and convergence of cultures has become inevitable due to modern technologies that continually reduce the globe in size with tremendous speed. Consequently the musics of the world have combined with each other – combined elements of melody, rhythm, harmony, performance practice, instruments, to produce new kinds of music appealing to a large multicultural audience (Nettl 1998, p. 23). As a result, the ever-growing clarity of ethnic boundaries and cultural distinctions have fertilised aspirations for socio-political autonomies – a condition that has also created the need to build channels of communication, not from a hegemonic perspective, but on principles of equality, respect and understanding (Santos 1994, p. 25).

People travel across and beyond national boundaries. In the same way, music travels and is continually being created, recreated, modified/refashioned, adapted and reinterpreted, transcending the limits of local culture and the personal self. This has made the musics of the world cultures to be more readily available to most people through the mass media. Thus, we come to learn cultures of other people through their music over television, acting as a cultural stage.

Whether it is an issue of searching for a supplement to add to one's culture, adding to our list an expanded notion of music, providing a platform for minorities and majorities to interact through musical activities, or encouraging a form of exchange in order to create a new expression, world music as a global phenomenon is a reality that we have to contend with. Our increasing awareness of cultural variation in musical practices and the rate of global musical interaction force us to reconsider how to respond to these developments. Therefore, denying the existence of world music is refusing to see the reality.

This paper discusses the prospects and challenges of teaching and learning music of the world's cultures by attempting to answer the following questions:

1) How can music be understood and appreciated outside its cultural context?

2) How do we make a case for studying and teaching specific musical culture?

¹ Personal communication, Nov. 22, 2004

3) When music travels and is used for teaching in a decontextualised context, how should the music be transmitted or handed down to the learners? Should traditional formats of instruction be maintained?

African perspective on music making

African music arises naturally and spontaneously from the functions of everyday life. There are functional roles that connect music to the daily lives of those composing it, performing it or listening to it, giving it its cultural integrity. Consequently, African music represents an extremely "high context culture" closely tied to the particularities of place and time (Storm, 1972, p. 25). The contexts of performance dictate the content, venue, and participants of a particular musical genre. Music is seen in terms of its role in the society, and therefore its meaning.

The aim of African music has always been to translate the experience of life and of the spiritual world into sound, enhancing and celebrating life through cradle songs, songs of reflection, historical songs, fertility songs, songs about death and mourning and other song varieties (Bebey, 1969). Musical practice is therefore particular to musical beliefs and musical beliefs are particular to and determined by the particular culture in which they arise. Music therefore is closely bound up with the details of daily living and is interwoven with every part of an African life, as is expressed by (Elliott, 1994) that music is something that people do and make in relation to standards of informed musical and cultural practice. It is a diverse human practice. African music is considered good when it achieves its utilitarian objectives i.e. the purpose for which it was meant.

Music is culturally cultivated. In African communities, the selection and use of any component of musical vocabulary, like rhythm, is ethnic bound. Music making is essentially a matter of knowing how to construct musical sound patterns in relation to the traditions and standards of particular musical practices (Elliott, 1994, p. 12). Individuals, whose musical experiences are rooted in a particular society, naturally develop standard musical responses based on the collective experience of that society. These collective experiences are in most cases circumscribed by tradition and history. Consequently, the boundaries of musical culture are defined and preserved by their contextual association and mode of application within that cultural matrix (Anku, 1998, p. 75).

African musical forms are formed out of a spiritual impulse. Spirituality is its core and power. It is the essence of a particular musical form that outlines the style/idiom. So, one can tamper with the forms in order to maintain the spirit. Okumu (2005)² maintains that it is more important to preserve the spirituality in African music than the tunes, because that is what forms the basis of the discipline. Recognition of the main pulse and time line in African music is therefore an important aspect to consider when teaching this music to non-native learners. The rhythmic aspect of African music is so intricate that various scholars (Chernoff, 1979, Tracey, 1986) have described the rhythm as crossing and conflicting respectively. But looked at them critically, African rhythms do not conflict and they do not cross. Nzewi (1997) says that the term cross rhythm is misinforming and inappropriate. He argues that the idea of crossing implicates movements in contrary or opposing directions, and adds that a community/family/team does not work together at cross-purposes. This musical structure, which has depth essence, derives from the African philosophy of inter-dependence in human relationships. The rhythms do not go against the main pulse, but fall within it. They are therefore complementary and not conflicting together as (Tracey, 1986) proclaims. One thing that needs to come clear is that in African music, simple times have their interfaces in compound times. Within a performance in 4/4, one is able to play rhythmic patterns or dance in 12/8 times. The 12/8 is therefore an interface of 4/4 since the 4/4 metre has the same pulse feeling as 12/8 in performance. The structural combination of a pattern in common metre 4/4 with a pattern in compound metre 12/8 is rationalised and performed in the African thought perspective as two with three, an inter rhythm that normatively implicates tonal depth (Nzewi, 1997, p. 36). This is why an identification of the pulse is paramount in African music. An African is used to timbre that contrasts rather than blend. Doubling of parts in instrumental performance is not an African practice.

Blacking (1977) maintains that music making is a symbolic expression of societal cultural organization, which reflects the value and the past and present ways of life of the human being who creates it. Omondi (1992) supports Blacking when he observes that African musics and dances arise directly from the life of an African society, and is performed to express shared values. This means that the genres nearly always carry some information, which for most part is intended to elicit some response from the listeners to whom it is performed. African

² Personal communications, Jan. 20, 2005.

music is therefore a performer-participant kind of music, not performer-audience. This implies that, to function properly, African music requires a unique kind of culturally inside, participatory sharing/loving knowledge that according to (Lees, 1994) is perhaps less a mode of understanding and more a mode of feeling.

African music is learnt in a form of practical knowledge i.e. knowing in action. Africans believe that true knowing comes from actual experiencing, through interactive music making. Africa also perfected the philosophy and practice of holistic music education, which enables the competent composer to be, equally, a competent performer and critical audience (Nzewi 2001). The moment one starts singing, movements automatically come in. Music connects with participation without which, there is little or no meaning to music making. Aural instruction, with students participating actively in music making through imitation by doing, should be the teaching-learning process. The virtual musical experience which lays emphasis on abstract literary and non-participatory auditory encounters with music is not an African concept. It leads to partial music knowing.

African music has been ringed with functions and contextual associations confining the music to its meaning and place in the society. But gone are the days when African music was either reduced to a functional status or endowed with a magical or metaphysical essence that put it beyond analysis, especially whenever the social or extra musical context was ignored. After all, what music does not serve functional ends? The musics that were protected by context associations are now performed out of their cultural contexts for aesthetic listening and appreciation due to the process of cultural dynamism and interpretation that is going on at a furious pace. This has transformed most African music into contemplative art form. Necessian (2002) is therefore right when he concludes that time and space are increasingly compressed in such a way that cultures cease to enjoy the "purity" that might validate the emic-etic dichotomy. When dealing with the musics of the world culture therefore, a polysemic approach to meaning in music should be embraced.

Appropriability of music in recontextualised context

Appropriation of music is everywhere, and the existence of world music is a result of appro-

priation. A great deal of music is appropriable by cultures foreign to it, while some are not. This is due to certain independence or autonomy of meaning which, as (Necessian, 2002) puts it, is not only an attribute, but also a necessity of musical production. The big question is: Why appropriate particular musics, and which musical elements are appropriable by a particular culture? Macmillan English Dictionary For Advanced Learners defines appropriation as the action of taking something, especially when you have no right to take it. In our case, it is the action of taking music from a culture where you do not belong to. The music does not belong to you but through negotiation with the owners, you can own it. When you re-invent and re-interpret music to make it work for you and become part of your system, then the music has adapted to a different environment and can now be accommodated by that musical culture. We therefore create or construct our own identity of/in the music to establish a different meaning from its meaning in the country of origin. But the whole of this process is not possible without the act of borrowing.

Why do we borrow music foreign to us, and when we borrow these musics how should we treat them? To answer these questions I will recount my conversation with African delegates in the ISME 2004 conference in Tenerife, Spain. Bosco,³ a delegate from Zambia supported the idea of borrowing music foreign to our cultures reasoning that it gives one more reasons to seek contact and become acquainted with new people including people with national, ethnic, or cultural backgrounds different from ours. He reiterates that achieving an understanding of and identification with other people's diverse forms of expression, not least, how they express themselves musically, helps to open new channels of communication. Onyeji,⁴ a delegate from Nigeria insists that one should treat the borrowed music "with respect". And what does that entail? Treating the music in a way that if he encounters it in a different environment, he is able to recognize it i.e. maintaining the spirituality of the music. He suggests that before borrowing music, one must inquire the most important features or elements that should be maintained in order not to distort the music. This would keep the musical experience real. This is what I refer to as negotiation process, which makes it possible to treat a song with respect it deserves.

Most of the time we borrow something because there is need. Borrowing always serves the

³ Personal communications, July 12, 2004.

⁴ Personal communications, July 12, 2004.

need of the borrower. It is this need that makes clear our intentions of borrowing musics from foreign cultures. Are we borrowing to understand what the musical sounds express, or maybe to know the lifestyle, behaviour, and the values certain people hold? Whichever is the case, it is important to establish which aspect of music one is preoccupied with. In the African culture, music has three components i.e. sonic (or the music itself), behaviour, (brought about by human activities) and, concept (the idea and beliefs about music). If you are concerned with the last two aspects of music then you must learn the techniques, understand the theories and survey the cultural context to which the music belongs. Consequently, the theory that music cannot be properly understood and appreciated without the knowledge of its social and cultural context is applicable or not depending on which component of music one is preoccupied with. The necessary prerequisite for one to have a meaningful experience when borrowing music will be quite different depending upon which aspect of music one is dealing with at the moment, whether sonic, behaviour or concept/context.

The aspect of music one is concerned with and the intentions of borrowing will eventually determine the teaching method to use i.e. do we want to master an entirely new instrument, or analyse the melodic structures and intervals in a particular musical tradition. Whatever our intentions are, we need to analyse our perspectives on music first. This will determine what we teach and how we teach it.

As we appropriate musics of foreign cultures, we need to realize that there is the nucleus of a musical system that holds it together giving it shape and value, outlining the idiom. These are sometimes referred to as the deep structures by (Nzewi, 2003). Then there are the surface structures, which may be altered, eliminated or introduced and reinterpreted in the face of confrontation or change (Hampton, 1979). I refer to these as variables or the appropriate components. To elucidate this point I want to give an example of a well-known tune brought to Kenyans by the missionaries, and popularly used to teach the concept of a round, "Row Your Boat". Different ethnic communities in Kenya have appropriated the song to fit their own needs. One ethnic group, the *Luo*, is worth mentioning since, unlike the other communities, they have not translated the text but have looked for *Dho-Luo* words with rhyming sounds, but with a totally different meaning to the original. Their version is *Rao Rabet* (the elephant is huge). Here are the two examples:

Row |Row| Row| your |boat

Rao |Rao | Rao| ra |bet-----the Elephant, the elephant
the elephant is big.

Gentle| on| the| stream|

Gino | nyono| piny | ----- if that thing steps down

Merrily| merrily| merrily| Merrily|

Wololo| wololo| Wololo| Wololo|

Life's | but | a | dream|

Gino | nyono| piny----- that thing steps down

The nucleus in this case (the tune) is constant and the variable (the text) has been changed to fit the needs of the *Luo*. They have therefore accommodated the appropriated version of the borrowed music to be able to gain a culturally relevant musical experience and meaning from the same. The music has now adapted to the changing situations. Should we still insist on a culturally situated sonic interpretation after the music has travelled and gone through these processes? The music has now acquired a new identity and has regenerated a new cultural heritage different from what appertains in the West. Applying the cultural nuances of rule and procedure or context and association in this case become not only imperceptible but also irrelevant, for at this level, music appropriation and use serve the purpose of aesthetic experience, making music an object for contemplation.

Another case of appropriation can be explained with the aid of one of the widely travelled Kenyan popular music *Malaika*. The song is a lamentation of a young man to a beautiful girl whom he refers to as his angel. In African tradition one has to pay dowry to the parents of the girl he intends to marry. The young man laments that, although he loves the girl and wants to get married to her, he cannot just because he is poor and cannot get dowry to pay towards their marriage. The mood of the song is a sad one. This record has been re-done by about nine artists apart from the original composer *Fadhili Williams*.

Malaika nakupenda Malaika----- Angel, I love you
angel

Nami nifanyeje, Kijana mwenziyo---- What should I do?
A young person like you?

Nashindwa na mali sina we-----I have no wealth
at all

Ningekuoa Malaika-----Otherwise I should
have married you, my angel.

The original version was in Rumba with lyrics in Swahili, and moderate tempo. *Merriam Makeba* a South African, maintained the Swahili lyrics but changed the style to slow Samba, probably to fit her audience at that particular time since she was in exile in America. *Boney M.* also maintained Swahili text, but changed the style to Rock and Roll with a fairly fast tempo to fit the needs of his audience and make them gain musical experience from the same. In the process he compromised the lament mood. A Kenyan analysis of *Makeba's Malaika* would probably render it a wrong choice since a woman cannot refer to her fellow woman as her angel whom she would want to marry. At the same time I do not believe *Makeba* was ignorant of what the music meant. Probably she just liked the tune and wanted to give it some creative dynamics and perform it in another environment. Suppose the people in Europe got hold of *Makeba's* version and decide to use it for teaching, would we expect them to trace the developments of that music from Kenya so they can apply culturally appropriate/congruent methods in teaching it? They may not even know that the music is from Kenya, because even *Makeba* wrongly introduces it as music from Tanzania, maybe because of Swahili language used. Maintaining traditional formats of instruction may not be possible in this case because that would mean first tracing the origin of the music to the time of the recording.

Challenges of teaching and learning musics of the worlds' cultures

Santos (1994) maintains that, to understand any of the world's cultures, one should understand something of its music because of the importance of music to the self-esteem and cultural integration of each society, and I cannot agree with him more. He reiterates that, in more recent experiences where intercultural conflicts have long threatened the co-existence of people around the world, the knowledge and appreciation of artistic traditions other than one's own, have not only attenuated prejudices but also enhanced the trust and opportunities for social interactions between cultures long divided by race, religion and cultural heritage, as well as political, economic and social heritage. Music arts therefore bridges and mediates between cultures.

In today's geo-political scene, the process of forging international ties is often predicted by an exchange of cultural information and artistic products. This can be achieved through studying musics of the world's cultures. When we teach a variety of musical practices as music-cultures, such teaching amounts to an important form of intercultural

or multicultural education. Elliott (1994) says that entering into unfamiliar musical cultures activates self-examination and the personal reconstruction of one's relationships, assumptions, and preferences. Students come to realize that there is clearly not one, but many positions from which a musical culture can be understood and each position has much to offer. Consequently, students are obliged to confront their prejudices (musical and personal) and face the possibility that what they may believe to be universal is not. They therefore learn to have a polysemic interpretation of musical meaning. In the process of including learners into unfamiliar music practices, music educators link music education to the broader goals of humanistic education (Elliott, 1994, p. 13). Elliott seems to suggest that a meaningful teaching of musics of other cultures implies the teaching of new ways of life, conduct, behaviour, moral values, and musical thought. With all these prospects in place, the challenges in teaching musics of the world's cultures are still overwhelming.

Questions such as: How do we make a case for studying a specific musical culture? How much and to what extent can/should a musical tradition and its cultural setting be taught? Which teaching methods should we use? How do we address the phenomenon of change in world's musical cultures if we still insist that music cannot be understood intelligibly outside its culture? These and other questions have been problematic to scholars of world music.

The first thing we need to come clear about is that we are teaching music *within* diverse cultures not teaching *about* them. We should therefore concentrate on the musical cultures as the component of the culture of the people we decide to teach. Secondly, however hard we may try; we cannot replicate an external cultural tradition in the classroom. For example, the African concept of time in a performance is decided by participation. The more active the participation the longer the time a performance takes. A formal class is controlled by time; the content therefore has to be organized to fit the allocated time. Thirdly, we need to bear in mind that we are now treating the classroom as the music-making community and therefore we can only bring to class what that environment permits. This has been a problem because African music has a lot of extra-musical activities and that is what brings out the meaning in a performance.

In making a case for teaching a specific musical culture, various approaches have been used. Lundquist (1998) advises us to choose musical cul-

ture that reflects a global perspective. The term “global” is relative and the scope needs to be defined, because anything according to me, which is beyond my worldview in relation to my cultural orientation and exposure, is global, since that is where my view of the world ends. Sometimes we tend to choose certain musical culture because we like or know something about it and hope the students would like it too. In connection to this approach, I would like to recount an incident that occurred when I was a master student in a university in Kenya. The topic was music in African cultures taught by a visiting professor from Nigeria. He chose to teach us the *Ibo* musical culture, and the students’ task was to apply/relate the information to what appertains in their cultures. I assume he chose the *Ibos of Nigeria* because he is an insider to the culture and therefore had resources (expertise) and facilities to teach the subject. We were a multi-ethnic class consisting of 9 students from 4 Kenyan ethnic communities i.e. Luhya (5), Luo (2), Meru (1), and Abagusii (1).

- **Prospect:** it was interesting and very captivating for us to learn new musical culture and expand our worldview.
- **Challenge:** Some students had nothing to apply to their cultures from the *Ibo* musical culture because they are divergent, apart from the Luos whose cultures are somehow similar to the *Ibo*.
- **Problem:** the lecture did not establish the cultural backgrounds of the learners in order to find out which aspects of musical heritage from the *Ibo* could be shared universally by the Kenyan students from diverse ethnic communities. Secondly, he has never evaluated the lesson to find out what applied/not applied to which people, so that he could have bridged the gap to be able to attend to all students.

In the two Kenyan public universities that offer music, we teach Indian music, music of Pakistan. The choice is due to the fact that the Indians have become Kenyan citizens and we have to learn to co-exist with them, respecting and appreciating their culture i.e. good neighbourliness. Secondly, the resources are available in terms of print media and expertise. We are therefore able to use

culturally congruent methods to teach the subject because we have a trusted source. The teacher should guide the resource personally and channel the discussion to cover what his/her objectives. An ethnomusicological perspective, which allows us to value each musical tradition for what it tells us about human musical expression, would be useful in this case because we have the insiders to the Indian culture.

Conclusion

The theory that African music cannot be properly understood and appreciated without the knowledge of its social and cultural context is applicable, depending on the component and type of music one is preoccupied with. Musicians decorate, improve, improvise, they borrow and adapt. They rarely simply reproduce music. For this reason it is insensible to say that we cannot understand music without understanding the culture from which it comes, especially when music has travelled. It all depends on the kind of meaning one draws from the music since, as (Elliott, 1994) explains, musical works are multidimensional “thought generators”. The human cognition of musical works (even pure instrumental work) always involves several dimensions of musical meaning or information that listeners actively generate in consciousness. It is for this reason that Kenyans sing Lingala music from Zaire with a lot of passion and feelings, yet the language is unfamiliar to them. There are according to Trainor and Trehub (1992) three types of meanings in music namely, emotional (the representation of emotional state), attributional (whereby music evokes particular qualities independent of specific objects or events), and concrete meaning (referring to specific events in the world).

We have to accept that it is not easy for music educators to help students comprehend all kinds of world musics. Collaborative action research with scholars in different parts of the world through sharing of experiences and works in settings such as music education conferences, would expose us to diverse musical cultures of the world. Teaching of world music should not therefore be a mere expansion of intellectual horizon, but rather a societal necessity that helps engender an equilibrium in intercultural understanding, with direct effect on the future lives of world communities.

References

- ANKU, W. Teaching creative dynamics of African drumming: a cross-cultural teaching approach. In: LUNDQUIST, B.; SZEGO, C. K. (Ed.), *Music of the world's cultures: a source book for music education*. Nedlands: Callaway International Resource Centre For Music Education (CIRCME), 1998. p. 75-84.
- BEBEY, F. *Musique de L'Afrique*. Paris: Horizons de France Press, 1969.
- BLACKING, J. Some problems of theory and method in the study of musical change. *Year Book of International Music Council*, v. 9, p. 1-26, 1977.
- CHERNOFF, J. M. *African rhythm and African sensibility: aesthetics and social action in African musical idiom*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- ELLIOT, D. J. Music, education, and musical values. In: LEES, H. (Ed.). *Musical connections: tradition and change*. Tampa: ISME, 1994. p. 8-24.
- HAMPTON, B. L. A revised approach to musical processes. *Journal of Urban Studies*, v. 6, p. 1-16, 1979.
- KEIL, P.; STEVEN, F. *Music grooves*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- LUNDQUIST, B. A music education perspective. In: LUNDQUIST, B.; SZEGO, C. K. (Ed.), *Music of the world's cultures: a source book for music education*. Nedlands: Callaway International Resource Centre For Music Education (CIRCME), 1998. p. 38-44.
- LEES, H. (Ed.). *Musical connections: tradition and change*. Tampa: ISME, 1994.
- NERCESSIAN, A. *Postmodernism and globalisation in ethnomusicology: an epistemological problem*. Lanham: Scarecrow Press, 2002.
- NETTL, B. An ethnomusicological perspective. In: LUNDQUIST, B.; SZEGO, C. K. (Ed.), *Music of the world's cultures: a source book for music education*. Nedlands: Callaway International Resource Centre For Music Education (CIRCME), 1998. p. 23-28.
- NZEWI, M. Music education in Africa: mediating the imposition of Western music education with the imperatives of the indigenous African practice. In: VAN NIEKERK, C. (Ed.). *Selected conference proceedings from PASMMAE Conference*. Lusaka, 2001. p. 18-37.
- _____. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBTS, A.; NZEWI, M.; AGAWU, K. (Ed.). *Musical arts in Africa: theory practice and education*. Pretoria: University of South Africa, 2003.
- OMONDI, W. (1992). *African music as an art of communication*. Paper presented for the UNESCO-UNFPE Population Communication Project. Nairobi: Space Seller, 1992.
- SANTOS, R. P. (1994). Authenticity and change in intercultural music teaching. In: LEES, H. (Ed.). *Musical connections: tradition and change*. Tampa: ISME, 1994. p. 25-34.
- STORM, J. R. *Black music of two worlds*. New York: Praeger, 1972.
- TRACEY, A. Key words in African music. In: LUCIA, C. (Ed.). *Proceedings of the First National Music Educators' Conference*. Durban: University of Natal, 1986. p. 29-45.
- TRAINOR, L. J.; TREHUB, S. E. The development of referential meaning in music. *Music Perception*, v. 9, n. 4, p. 455-470, 1992.

Recebido em 16/02/2009

Aprovado em 26/03/2009

Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública

Vera Lúcia Gomes Jardim

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
vera_jardim@hotmail.com

Resumo. Este artigo objetiva circunscrever o processo de especialização do professor de música, demarcando um campo de atuação e de espaços institucionais. A Música foi analisada como disciplina escolar, cujas finalidades se alteraram de acordo com as concepções, políticas e programas de ensino, utilizando como referenciais de análise as proposições de Chervel (1990), articulando fontes primárias. Considerou-se a interferência, no campo da educação, de intelectuais da música como profissionais especializados que colaboraram para criar um conjunto de saberes, uma nova profissão e instituições especializadas para formá-la. O estudo apresenta a gradativa exigência de especialização deste professor, que iniciada com a Reforma de 1890, incluiu a música no currículo do normalista pretendendo capacitar-lhe para iniciar os alunos na linguagem e no fazer musical; culminando com a instituição do Professor de Canto Orfeônico, cuja habilitação tornou-se indispensável para o exercício profissional em estabelecimentos públicos de ensino, sob fiscalização federal.

Palavras-chave: educação pública, professor de música, profissão docente

Abstract. This article aims to define the process of specialization of the Music teacher, demarcating a field of action and institutional spaces. Music has been analyzed as a school subject, whose purpose has changed according to concepts, policies and programs of education, based on Chervel's (1990) propositions, articulating primary sources. Intellectuals of music have intervened in the field of education to create a body of knowledge, a new profession and specialized institutions for the training of music. The study shows the gradual requirements of a specialist teacher, which began in 1890 with the Reform, when music was included in the curriculum of the school teacher aiming to cater for abilities to lead their students in music. This has culminated with the establishment of the Teacher of Canto Orfeônico, whose qualification has become essential for professional practice in government funded schools, under federal supervision.

Keywords: government funded education, music teacher, teaching profession

Introdução

Nos estudos acerca da educação musical no Brasil predomina certa representação do passado que carrega a ideia subjacente sobre a existência de músicos exercendo a função do ensino da música e de conteúdos intrinsecamente musicais nos currículos escolares, cujas circunstâncias se viram alteradas em virtude da lei nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971). Essa lei, então, é responsabilizada por desarticular todo o conhecimento musical no âmbito escolar. Entretanto, não é possível saber, por meio dessas pesquisas, que tipo de educação musical era realizada, qual perfil profissional era exigido, qual o percurso de formação dos professores e suas especializações, quais conteúdos

eram trabalhados. Em suma, de que informações dispomos que nos permitam saber como, por que, em que e quão boa era a educação musical nas escolas, antes da referida lei, para que se justifiquem as conclusões desses estudos?

A educação musical é uma área de estudos recentes no país e a pesquisa histórica que a envolve é ainda mais incipiente. A ausência de pesquisas e a falta de dados consistentes induzem outros pesquisadores a partirem de realidades presumidas.

Partir de premissas falsas pode encaminhar

a resultados inconsistentes. Por isso, no momento em que se discute a inclusão da música no currículo das escolas públicas e a exigência de uma habilitação e de um conjunto de saberes específicos para preparar o professor de música para o exercício profissional nessa modalidade de ensino, seria conveniente ampliar os questionamentos e resgatar informações históricas sobre experiências anteriores, principalmente no país, a fim de melhor compreender os fatores implicados nos processos de formação, nas ações políticas, nas estatísticas para o provimento de quadros, enfim, um *corpus* de conhecimento que ofereça subsídios para enfrentar o problema.

Este artigo tem por objetivo, por meio do estudo histórico, circunscrever o processo de institucionalização da profissão docente distinguindo o professor de música encaminhado para o exercício da docência nas escolas públicas de São Paulo. Parte-se da exigência de um novo componente de ensino – a música – na formação do normalista até a regulamentação da profissão, com a instituição do Professor de Canto Orfeônico, cuja habilitação tornou-se indispensável para o exercício profissional em estabelecimentos de ensino, sob fiscalização federal.

O período analisado abrange dois projetos educacionais que incluíram a música, como disciplina escolar, nos currículos escolares. Tais propostas pedagógicas referem-se à Reforma da Instrução Pública de 1890, em São Paulo, seguida da Reforma Francisco Campos, de 1931, mais conhecida pelas ações do maestro Villa-Lobos.

O projeto republicano paulista, delimitado na esfera da competência estadual, foi direcionado para a educação preliminar, na época para crianças de 7 a 10 anos de idade, e, justamente por isso, previa a habilitação dos professores da Escola Normal (os normalistas). Esse projeto teve continuidade, sem alterações da legislação até os anos finais de 1960, concomitante ao projeto de educação musical organizado por Villa-Lobos, destinado ao ensino secundário. Para um novo nível de ensino foi necessário, também, ordenar outro nível de habilitação profissional.

Os processos de especialização do professor de música nas escolas públicas demarcaram um campo de atuação profissional e de espaços institucionais, simultaneamente à constituição da música como disciplina escolar. Por isso considerou-ser a interferência dos “intelectuais” da música que atuaram na proposição e no debate das ideias, organizando e determinando os rumos de projetos

de ensino de música para a educação; e, dessa forma, colaboraram para criar uma nova profissão, um novo conjunto de saberes e instituições especializadas para formá-los, uma ordenação de postos e uma carreira no âmbito do funcionalismo público.

Referenciais teórico-metodológicos

Com base nas proposições de Chervel (1990), que ressalta a importância do estudo histórico do currículo e das disciplinas escolares, foi possível compreender a instituição da música como uma disciplina escolar em conformidade com as concepções, políticas e programas educacionais que lhe deram origem e puseram em evidência o antagonismo de finalidades entre diferentes tipos de ensino de música: o da escola de educação geral que distinguia a música como elemento formador da cultura geral e como um dos campos do conhecimento necessários para a constituição global do educando, em oposição ao das instituições de formação especializada, de aprimoramento técnico e estético, e de cunho profissional e artístico, reunidas em torno de uma forma conservatorial de ensino da música.

A relevância dos estudos sobre a história das disciplinas escolares é a possibilidade de compreender a escola em sua própria dinâmica, identificando as relações com a cultura geral, com a sociedade, com a construção do conhecimento. As disciplinas escolares, de acordo com Chervel (1990), são geradas no interior da cultura escolar, que, por meio de vários agentes, organiza seus saberes, finalidades e conteúdos com lógica e objetivos próprios. A escola é compreendida, nessa concepção, como produtora dos saberes de que necessita para ensinar e que os conhecimentos veiculados nos processos escolares de aprendizagem estabelecem relações muito mais complexas do que a simples transmissão de conteúdos, que não se encontram, necessariamente em outras instâncias de produção do saber ou nas ciências de referência.

Para compreender os diferentes modos de seleção de finalidades e conteúdos e as maneiras como a cultura da sociedade se organizou nos projetos pedagógicos legitimando determinadas práticas das disciplinas escolares, torna-se necessário cotejar a história e a história da cultura que a produziu, pela análise de fontes primárias. Para tanto, a legislação do período foi levantada e confrontada com currículos e programas de ensino das escolas primárias, secundárias, normais e de formação especializada, com relatórios e anuá-

rios de ensino, termos de inspeção, orientações oficiais para o ensino, revistas especializadas. Tais fontes foram articuladas, ainda, aos livros e materiais didáticos produzidos, adotados e postos em circulação, para apreender como as prescrições oficiais se materializavam nas propostas de ensino; como também aos artigos de jornais, publicações e documentos que expressavam as diversas apropriações, consolidações e desvios.

Os procedimentos de análise fundamentam-se em Thompson (1981), que afirma que as fontes permitem a reconstituição de realidades e a busca pela compreensão de fatos, possibilitando a construção do conhecimento histórico.

Alguns antecedentes

A ideia de incluir a música como conhecimento necessário para a educação integral da criança já constava na proposta para a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* formulada por Rui Barbosa, em 1883, e, com o intuito de “cultivar e disciplinar as faculdades morais e intelectuais” indicava o canto, a música e coros para o jardim das crianças, para as escolas primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores. Para instruir adequadamente os responsáveis pela execução destas propostas, Rui Barbosa (1946) organizou um programa de quatro anos para as Escolas Normais Primárias que incluía pedagogia geral, método Fröebel, aritmética, geometria e no caso específico da música, discriminava a música vocal, leitura de música, noções essenciais de teoria, prática de violino, para os homens, e harmônio para as mulheres.

Apesar do grande empenho de Rui Barbosa em sensibilizar o parlamento brasileiro para a importância da implantação do *Kindergarten* no Brasil, apresentando um estudo minucioso sobre os jardins froebelianos, somente no período republicano esse ato consumou-se.

Apropriando-se das teorias e filosofias presentes nos debates sobre a educação brasileira e que se apresentavam, no momento, difundidas entre a Europa e Estados Unidos, os gestores da instrução pública republicana aplicaram-nas numa proposta educacional, ao organizarem as reformas educacionais em São Paulo, implantadas pelo decreto nº 27 de 12 de março (São Paulo, 1890), que

previa a reforma da Escola Normal, em 1890.

Um projeto pedagógico de formação integral – o professor normalista como promotor das práticas musicais

O movimento reformador brasileiro, no contexto da democracia liberal, pleiteava a instituição da República e do Estado Democrático, e, conseqüentemente, a constituição do cidadão livre, autônomo e apto para escolher e interferir nos destinos do país. Para isso, foi proposto um sistema de educação pública de caráter universal, gratuita, obrigatória e laica que, influenciando sobre o povo, promoveria a reforma social no que tange à preparação de homens instruídos, capacitados e úteis para o desenvolvimento econômico do país, pautados na racionalização científica e nas práticas mais modernas; os professores e sua formação criteriosa assumiam, assim, posição de destaque (Reis Filho, 1995).

Souza (1998) destaca as profundas modificações no sistema educacional brasileiro por meio de inovações nas práticas de ensino que, baseadas em experiências internacionais bem sucedidas, compunham um projeto mais abrangente de reformulação nos objetivos e organização escolares visando à equiparação do país às nações avançadas. Os anseios de modernidade vinculavam-se, assim, à prosperidade e ao sistema democrático, que garantia o acesso à educação.

Por esses pressupostos, na Reforma da Instrução Pública de São Paulo, a música foi incluída no currículo da Escola Normal para garantir a integralidade dos estudos, como processo importantíssimo de reprodução do pensamento e da possibilidade de expressão dos sentidos. No decreto de 1890 ficava estabelecido que o curso da Escola Normal incluiria as seguintes aulas: música, solfejo e canto coral durante o 2º ano. Essas aulas seriam ministradas por um professor de música contratado pelo governo, mediante proposta do diretor da escola. Conforme a legislação do período e os atos de provimento de pessoal do Estado de São Paulo, os professores nomeados para o cargo eram maestros formados nos conservatórios europeus, haja vista que não havia instituições para tal fim, em São Paulo.¹

A propagação do conhecimento que integrava a disciplina Música, de acordo com a determi-

¹ A formação profissional do professor de música dava-se no Conservatório Nacional de Música, no Rio de Janeiro (depois Instituto Nacional de Música) ou nos conservatórios das grandes cidades europeias. Em São Paulo, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo seria fundado em 1906 e o Instituto Musical de São Paulo, apenas em 1927.

nação do decreto acima, da mesma forma que a idealizada por Rui Barbosa, caberia ao normalista que depois de formado, além das disciplinas habituais, ministraria, também, as aulas de canto coral para o 1º grau (7 a 10 anos) das escolas-modelo (cf. Jardim, 2003).

Delimitava-se, aqui, a concepção de um professor que crescia à sua formação um novo conjunto de conhecimentos e que recebia a atribuição, mediante tal capacitação, de iniciar os alunos das classes preliminares, na linguagem e no fazer musical. Tais atribuições, de acordo com os programas de ensino, não se assemelhavam àquelas exercidas pelos músicos professores – profissionais de saberes técnicos, que visavam à instrução especializada que ministravam aulas particulares, em domicílio, clubes, sociedades e associações musicais ou conservatórios.

As propostas para o ensino de música nas escolas públicas, em São Paulo, no momento da sua implantação, estavam fundamentadas nas novas teorias de aprendizado e nas concepções mais modernas de ensino que circulavam na Europa e EUA. Eram baseadas no método intuitivo, na aquisição dos conhecimentos pelos sentidos, nas atividades práticas que conduziram, mais tarde, à compreensão dos aspectos teóricos, da leitura e escrita musical. Eram, por isso, atacadas veementemente pelos setores representativos do ensino especializado de música, sobretudo pelos professores do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, então denominado Instituto Nacional de Música (INM), e do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP).

O maestro João Gomes Jr.² – uma espécie de dissidente das práticas de ensino musical utilizadas no CDMSP, que se dedicava a elaborar métodos musicais em consonância com as novas abordagens de ensino, postas em prática nas escolas públicas – criticava a pedagogia, ou a falta dela, no ensino musical, porque os alunos eram sobrecarregados com preceitos e normas, mas não tinham subsídios para o desenvolvimento das

faculdades e habilidades necessárias:

E assim se explica porque, numa época em que os progressos do ensino se acentuam dia por dia, na decisiva afirmação dos mais surpreendentes resultados, o ensino da Música ainda conserva-se adstrito a normas arcaicas, ainda não se libertou da rotina tradicional, que faz da mais bela das artes um aprendizado quase sempre fastidioso e ingrato.

Um ensino tal constitui um anacronismo incompatível com a feição moderna dos nossos métodos de ensino; urge promovermos o advento de uma orientação mais sã, mais lógica e sobretudo mais fecunda, baseada em dados psicológicos, sem jamais perder de vista as leis que presidem à evolução do espírito infantil. (Gomes Jr.; Carneiro Jr., 1903, p. 9-10).

Curiosamente, essas ideias seriam, muito mais tarde, anunciadas como a vanguarda do ensino especializado de música. De qualquer forma, estavam delimitados dois campos de formação e atuação profissional: um grupo que se dirigia ao ensino da música, de formação conservatorial; e outro que se dirigia ao ensino da música nas escolas, formados na e para as finalidades educacionais.

A formação de música do professor normalista estava fundamentada, inicialmente, em um curso com um ano de duração, com aulas teóricas e práticas, e transmitiria apenas a prática desse conhecimento aos alunos durante os quatro anos do curso do 1º grau, ou seja, seria um dirigente de uma prática musical realizada pelas crianças, visto estar especificado para este grau de ensino apenas canto coral.

Analisando o desenrolar da legislação pode-se verificar um movimento crescente, que vai se avolumando, ganhando importância. Os atos legais delineiam uma trajetória da permanência da disciplina, demonstrando sua consolidação nas práticas escolares, no aumento gradativo na carga horária, na ampliação de conteúdos e maior exigência de preparo do professor.

² As primeiras tentativas de adequação do ensino da música ao método intuitivo foram identificadas a partir das ações do maestro João Gomes Jr., que desde 1893 atuava como professor de música nas escolas públicas de São Paulo e na elaboração de métodos, como o *Curso teórico e prático de música elementar* (1903), de sua autoria e Miguel Carneiro Jr., em que já aplicava a filosofia educacional republicana para o ensino da música. A importância de João Gomes Jr. como intelectual da música é revelada por sua atuação e presença nas discussões a respeito do ensino da música durante mais de 30 anos. Foi Inspetor Especial de Música, em São Paulo, e primeiro Inspetor Técnico de Música do Estado, nomeado pelo governo. Entre compêndios de músicas, artigos, composições, ressaltamos, pela sua importância, algumas de suas obras, visto já estarem ali demarcados a técnica da *manossolfa*, os conteúdos musicais de caráter cívico-nacionalistas na estrutura do canto orfeônico, elementos que se atribuem indevidamente como inéditos ao projeto de educação musical de Heitor Villa-Lobos. São elas: *Aulas de música* (1921, Casa Wagner), *Orpheon escolar – coros*. Série Primeira e Série Terceira (1922, Melhoramentos de São Paulo), *Cantigas da minha terra*. (1924, Monteiro Lobato & Co. Editores), *Canções brasileiras – Primeira série* (1926, Typ. Siqueira), *Solfejo escolar* (1928, Casa Wagner), *Aulas de mano-solfa* (1929, Casa Wagner). Mais detalhes e análises em Jardim (2008).

As condições reais da instrução pública, praticamente desde o início das reformas, quer sejam de ordem material ou humana, concorriam para a impossibilidade da aplicação integral do projeto educacional idealizado pelos reformadores. A carência de professores, ou a dificuldade do acesso às escolas modelo para seu aperfeiçoamento, falta de recursos, de materiais específicos, investimentos, impediam a execução uniforme do programa adotado (cf. Souza, 1998). Contudo, os reformadores não aventavam a hipótese da ausência da música na formação integral, tanto do aluno como do professor, que permaneceu no currículo durante todo o período analisado.

Em 1911, pode-se constatar que a disciplina adquire um estatuto de matéria estratégica e fundamental na formação do professor, pelo fato de permanecer durante toda a duração do curso (quatro anos), pelo aumento da carga horária, pelo aprofundamento do programa e pela forma de sua avaliação estabelecida, pela qual a matéria teria prova oral e escrita para os exames de suficiência determinados na lei nº 1.311, de 2 de janeiro (São Paulo, 1911).

Verifica-se seu constante apuro, na determinação da lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917 (São Paulo, 1917), que inclui nos exames de admissão para os cursos complementares questões para a prova de música, como requisito para o ingresso nos cursos complementares.

Pela lei de 1917 ficava clara, também, a expectativa do legislador de que todo professor deveria ter uma formação para ministrar o ensino musical, visto a disciplina estar incluída nos programas de ensino de todas as modalidades de escolas, então existentes no Estado: escolas rurais, escolas distritais, grupos escolares, escolas modelo, curso complementar, escolas normais.

A busca pela melhoria do ensino e do apuro técnico pode ser percebida no decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921 (São Paulo, 1921), quando ficou estabelecido que, para as escolas complementares, seriam designados professores de música contratados pelo governo, como já era determinado para as escolas normais. Novamente, abria-se espaço para a entrada de profissionais especializados em música para atuação nesse novo nível de ensino.

Observa-se, então, o seguinte quadro: professores normalistas ensinando música para as crianças do curso preliminar e professores de música (especializados) ministrando aulas para o curso complementar e normal.

A presença de profissionais especializados favoreceu a organização do orfeão escolar, nesse momento, obrigatório em todas as escolas (normais e complementares). Note-se, que ao chegar ao curso normal, o aluno havia passado por toda uma trajetória escolar que mantinha uma prática musical.

Desde as suas primeiras iniciativas de organizar métodos e materiais de ensino de música adequando-os aos novos princípios da escola republicana, o maestro João Gomes Junior gozou do apoio de alguns profissionais, que pouco a pouco aderiram às discussões e debates, contribuindo para a área do ensino musical das escolas públicas. Entre eles podemos citar a família Gomes Cardim, professor Luigi Chiafarelli, Fabiano Lozano, João Batista Julião, Honorato Faustino, Antonio Carlos, José Carlos Dias, José Ivo, nomes que estão ligados a criação de instituições de ensino de música especializado, como também a produção de material didático e pedagógico.

Pode-se verificar a intensa atividade musical em São Paulo pela criação de vários institutos de ensino especializado, pelos profissionais envolvidos, pela variedade de publicações especializadas. Atividade essa provavelmente estimulada pela expansão e difusão do conhecimento e da cultura musicais proporcionadas pela abrangência das escolas públicas.

A ampliação da carreira e a ocupação de espaços oficiais por profissionais especialistas em música revela-se na criação do cargo de Inspetor Especial de Ensino para Música, com exercício em toda a rede pública pela determinação do decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925 (São Paulo, 1925). A atribuição do inspetor incluía a orientação e direção do orfeão infantil (recém-instituído para os grupos escolares), bem como a aprovação do professor responsável pelo orfeão de cada escola, escolhido pelo diretor do estabelecimento. Era a presença de um profissional habilitado para o acompanhamento, fiscalização, orientação ou averiguação dos procedimentos sugeridos ou exigidos nas atividades escolares que estavam sendo executadas no momento, ou que se pretendiam realizar.

A música, na forma do canto orfeônico, de caráter coletivo, cívico e moralizador, praticado nas escolas públicas de São Paulo, e já apresentando um conteúdo cívico-nacionalista, mostrou-se como possível instrumento de promoção da ordem social para os propósitos das mudanças políticas do momento.

O processo de transição política e de reorganização da administração pública pelo qual passou o Estado de São Paulo durante todo esse período impingiu várias mudanças e reformas, além da necessidade de instaurar mecanismos de controle e fiscalização para a efetivação das medidas implantadas. A criação dos cargos de inspetores especiais de música, pelo decreto nº 3.858 de 11 de junho de 1925 inserem-se nesse contexto, e demonstram a importância atribuída à matéria e o propósito de garantir a sua realização, visto que somente às áreas prioritárias foram indicados inspetores. Pela lei nº 2.315, de 21 de dezembro de 1928 (São Paulo, 1928), ficava instituído o cargo de Inspetor Estadual de Música, cuja função, entre outras atribuições, era orientar os inspetores especiais de música. Ampliava-se a carreira e a possibilidade de ascensão profissional.

Com a chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, em 1930, e com uma proposta de nova ordenação da nação, a administração pública, os níveis de ensino, a educação, suas finalidades e objetivos, sofreram profundas alterações, em nível federal. Contudo, verifica-se a manutenção do sistema de habilitação dos professores para o ensino da música, bem como dos postos de controle (inspetores de música), na burocracia paulista.

Alteração dos componentes curriculares para as novas finalidades – o professor de canto orfeônico como promotor da identidade nacional

No panorama dos anos 1930, vários temas emergem imbricados. A criação de uma identidade nacional unida a um projeto de educação que forjaria o homem necessário ao “novo modelo” de país; a nacionalização das populações; a melhoria das condições de vida; a estreita ligação entre saúde e educação, e esta última vinculada a um projeto estratégico de mobilização, era encarada como problema de segurança nacional (cf. Horta, 1994).

A Reforma Francisco Campos, que estabeleceu os princípios desse novo projeto, pelo decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 (Brasil, 1931), constituiu o canto orfeônico como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário.

De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 80), na concepção de Francisco Campos,

somente um Estado portador de uma ideologia específica e precisa desenvolveria a grande missão pedagógica

e técnica em torno de um eixo ideológico definido, o que garantiria uma eficácia ímpar no esforço de condução das massas.

O mundo moderno caminharia para regimes de autoridade, ao contrário do século XIX, que abriu com as revoluções uma era de liberdade e de individualismo.

A educação teria a função de recuperar valores que, segundo Horta (1994, p. 107), “eram os mesmos valores que serviam de bandeira para vários sistemas políticos totalitários da época” e sendo o professor o condutor das novas finalidades do ensino, a reorganização da sua formação implicaria uma nova ordenação curricular. Portanto, a formação do professor de canto orfeônico deveria ser estabelecida e reformulada.

Em 1932, pelo decreto nº 3.763, de 1 de fevereiro (Districto Federal, 1932), Anísio Teixeira, no Departamento de Educação, cria, sob a direção de Villa-Lobos, a Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), que organiza o curso Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico.

Orientado por três finalidades – disciplina, civismo e educação artística – Villa-Lobos ([s.d.], p. 40) organiza um curso para os futuros professores especializados para a “nobre e delicada missão de educar cívica e musicalmente, as novas gerações do Brasil”. Os cursos iniciados em março de 1932 dividiam-se em:

1º CURSO – Declamação rítmica e calígrafia – destinado aos professores das escolas primárias que ministravam a iniciação ao ensino de música e abordava, sinteticamente, o seguinte conteúdo:

1 – Exortação – cumprindo a finalidade do civismo, estudando os hinos, cultivando o respeito aos artistas de renome, entre outros.

2 – Atitude dos orfeonistas – cumprindo a finalidade da disciplina, saudação orfeônica, respiração, manutenção do ambiente saudável.

3 – Alguns conhecimentos da teoria da música – cumprindo a finalidade da educação artística.

4 – Ritmo – é apontado como “base da disciplina da vontade e como principal elemento da educação coletiva das escolas” (PROGRAMA de Ensino, 1937, p. 69).

5 – Declamação – Declamação rítmica de frases pedagógicas, hinos nacionais, canções patrióticas.

6 – Califasia e califonia.

7 – A música como elemento indispensável à vida e processos de divulgação de sua utilidade.

2º CURSO – Curso de preparação ao canto orfeônico – para professores das escolas primárias que lecionavam nas 1ª, 2ª e 3ª séries, preparando-as para o canto orfeônico. Acrescentava-se ao programa anterior a aplicação do diapasão e afinação orfeônica, o ditado cantado e rítmico, a manossolfa e história da música.

3º CURSO – Curso especializado do ensino de música e canto orfeônico – para professores das escolas primárias, técnicas secundárias e membros do Orfeão dos Professores. Objetivava o estudo da música e o desenvolvimento e execução prática do programa do ensino nas escolas.

4º CURSO – Prática orfeônica – destinado aos professores diplomados em instituições musicais para habilitá-los para o ensino da música e do canto orfeônico, oferecendo-lhes o conhecimento dos novos métodos de realização dos conjuntos vocais.

Os elementos que constituíam o ponto principal das determinações do canto orfeônico eram explicitados em diversas ocasiões e em diferentes documentos: artigos, relatórios, programas de ensino, portarias, métodos, entre outros; e diziam respeito às finalidades do canto orfeônico, que consistiam na *disciplina*, na *educação cívica*, *moral*, e, sempre em última instância, na *educação artística*.

É interessante observar que as finalidades do canto orfeônico, estabelecidas na portaria ministerial nº 300, de 7 de maio de 1946 (Brasil, 1946), não contemplavam questões musicais. Dentre os seis tópicos apresentados, quatro não se referem à música, mas a questões de ordem, disciplina, respeito, convivência social; um tópico, tratando a música de forma periférica, visto que propõe despertar o amor pela música; e, por fim, um tópico abordando a música de forma genérica, mencionando o som, o ritmo, de modo difuso, pois inclui a seu lado a palavra:

O ensino de Canto Orfeônico tem as seguintes finalidades:

a) Estimular o hábito de perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.

b) Desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra

c) Proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva.

d) Inculcar o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade de responsabilidade no ambiente escolar.

e) Despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas.

f) Promover a confraternização entre os escolares.

Nas orientações para a execução do programa nos diversos graus e séries, a uniformidade de condutas se mantém, considerada decorrente da identificação do professor na condução da disciplina, atendendo aos requisitos que, em alguns casos, são análogos à música, porém, um pouco extremados.

É evidente a incorporação de finalidades e conteúdos que encontram na “música escolar” espaços de aplicação, impregnados de conhecimentos distantes de seu saber de origem, exigindo para tanto, um profissional cada vez mais especializado nos novos conteúdos que integraram a disciplina.

Como componente curricular a música incorporou a finalidade de viabilizar o projeto educacional que se vinculava ao projeto varguista, por promover a disciplina, o civismo, o sentido coletivo, despertar os sentimentos patrióticos e por conter as características e os elementos formadores da identidade e da construção de uma cultura nacional. Eram essas as peculiaridades que deveriam se tornar prioritárias, e que deveriam orientar a seleção dos conteúdos, a formação dos professores e, também, as práticas de ensino. Estas, por sua vez, deveriam sobrelevar as questões de talento e habilidades individuais em prol da valorização da participação de todos, naquilo que pudessem realizar, dentro dos seus limites pessoais de competência e conhecimento, posto que tudo deveria convergir para a cooperação e para a realização coletiva, como também para anular as “ vaidades individuais”.

A política do governo Vargas, de fortalecimento do poder e da autoridade, organizou um projeto educacional centralizador que visava, na supressão dos conflitos e da individualidade, o sentido de unificação nacional. Consubstanciado em valores direcionados para o bem coletivo, para a exacerbação do sentimento cívico e do senso de responsabilidade, o canto orfeônico tinha por meta a educação do caráter em relação à vida social, que nessa proposta visava à integração e à unidade social. Desviava-se, assim, da concepção da formação especializada, do apuro técnico e teórico.

Consolidação da categoria profissional e dos espaços institucionais

O grau de especialização do professor de canto orfeônico e da padronização exigida para a sua formação obrigou a criação ou adaptação de centros de formação desta modalidade profissional. Assim, pelo decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942 (Brasil, 1942b) foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e garantindo ao seu diretor, pela portaria nº 241, de 22 de março de 1943 (Brasil, 1943), o controle do ensino do canto orfeônico em todo o país, a determinação dos programas a serem seguidos, os hinos e canções a serem ensinados, as normas didáticas e os manuais a serem adotados e os critérios de avaliação, como também a determinação da perfeita atitude cívica e a disciplina de conjunto. Esses requisitos compunham, também, os processos de avaliação e seleção de professores de canto orfeônico para atuar no magistério público.

Nos diversos concursos públicos para provimento desses professores valorizavam-se as questões acima mencionadas, de cunho teórico e prático-pedagógicas de acordo com as atividades sugeridas para as aulas de canto orfeônico. Em virtude disso, era elevado o índice de reprovação.

A configuração e delimitação de atuação da categoria profissional se exprimem na determinação da portaria ministerial nº 215 de 18 de abril de 1945 (Brasil, 1945), em que somente os professores formados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, ou instituições equiparadas,

poderiam exercer a profissão de professor de canto orfeônico em estabelecimentos de ensino, sob fiscalização federal. Para a obtenção do registro profissional inúmeros professores submeteram-se ao cumprimento dos estágios nos cursos oferecidos pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, na forma de curso de emergência, curso de férias ou cursos-palestra.

O maestro Julião, dirigindo nesse momento o Instituto Musical de São Paulo, submeteu-se à exigência e realizou o estágio exigido, além de promover as devidas adaptações curriculares no instituto, criando, em 1943 com o reconhecimento do Ministério da Educação, o Conservatório Paulista de Canto Orfeônico. Da mesma forma, o Curso de Canto Orfeônico anexo ao Instituto de Educação Caetano de Campos, que mantinha em seus quadros João Baptista Julião, Savino de Benedictis, Mozart Tavares de Lima, João da Cunha Caldeira Filho, entre outros, foi transformado em Conservatório Estadual de Canto Orfeônico de São Paulo.

O panorama que se delineia, principalmente a partir da Lei Orgânica de 1942 (Brasil, 1942a), conhecida como Reforma Capanema, é a implantação de uma disciplina escolar expandida por todo o sistema escolar, em todos os níveis de ensino, na formação especializada, no estabelecimento da carreira no magistério público, com a realização de concursos oficiais para o provimento nas escolas, a designação de inspetores especiais e gerais, os mecanismos de controle estaduais e federais.³

E novas investidas ocorriam, a fim de ampliar os espaços de atuação e legitimação da área. Em 1953, em artigo publicado na revista *Atualidades Pedagógicas* (Montmorency, 1953), avaliando o concurso público para professor de canto orfeônico para o curso secundário no Estado de São Paulo, instituído desde 1948, Nelson Montmorency, professor de canto orfeônico e um dos integrantes da banca examinadora do referido concurso, justificava e argumentava em favor dos critérios adotados, que privilegiavam aspectos da formação especializada em canto orfeônico, e defendia a necessidade da expansão da formação profissional para o nível superior, aliando o conhecimento musical às qua-

³ Em São Paulo, João Gomes Jr. foi Inspetor Especial de Música, a partir de 1925, e Inspetor Técnico de Música do Estado, em 1927. Em 1928, foi Inspetor Geral de Música das escolas públicas do Estado de São Paulo. Em 1930, Fabiano Lozano foi nomeado Assistente Técnico do Ensino de Música, na Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo, e em 1939 chegou a Chefe do Serviço de Música e Canto Coral. Os artigos nº 41 e 42 da Lei Orgânica do ensino do canto orfeônico previam a implantação do posto de Chefe de Canto Orfeônico para todo o Brasil; em 1957 o maestro João Baptista Julião e os professores Hercília Castilho Cardoso e Luiz Biela de Souza foram nomeados, respectivamente, Orientador-chefe e Orientadores do Ensino de Canto Orfeônico no Estado de São Paulo. Em 1961, em virtude da morte de João B. Julião, assumiu seu posto a prof^a Hercília C. Cardoso; os professores Martin Braunwieser e João da Cunha Caldeira Filho foram designados para o cargo de Orientadores da cidade de São Paulo; Luiz Biela de Souza para a região de Campinas, e o professor Eliseu Narciso, para a região de Itapetininga.

lidades pedagógicas e à viabilidade da formação de quadros cada vez mais qualificados.

Os objetivos, conteúdos, técnicas e modos de ensino, que foram se configurando de acordo com as propostas de ensino musical, de domínio escolar, derivaram-se da música e se apartaram dela. Os fundamentos do canto orfeônico, nesse momento, direcionavam suas metas para a formação não do músico, mas do indivíduo disciplinado, cívico, social.

Por isso, o espaço institucional conquistado pelo Magistério Especializado, designação dada por Villa-Lobos aos professores de música na escola de formação geral, tornou dispensável a presença do músico como profissional de ensino, no âmbito escolar. Não só dispensável, como desqualificado para atender as exigências daquela disciplina escolar construída; quer seja na forma como se organizou como categoria profissional, com a justa percepção da singularidade das funções educativas e sociais que a distinguiam do *músico*; ou na forma como afirmaram seu espaço na estrutura educacional, especializando e criando estruturas de especialização para preparar os futuros profissionais e renovar seus quadros.

A organização dessa categoria profissional fica patente pela força demonstrada ao enfrentar a nova LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), que retirou do currículo o Canto Orfeônico e instituiu a Educação Musical como disciplina optativa. A resistência dos professores à nova abordagem de ensino era vigorosa e manifestou-se nos anos que se seguiram, com questionamentos e debates que denunciavam a limitação imposta pela educação musical que, “mutilando o campo de ação dessa matéria, desvirtua o escopo primordial de seu ensino” (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo, 1965, p. 35).

A legislação de 1961 não chegou a produzir modificações na estrutura vigente. A permanência das práticas orfeônicas pode ser confirmada, tanto pelos quadros do magistério especializado que não sofreram alterações imediatas, quanto pela legislação do período, que dava garantias provisórias do exercício profissional até validar, finalmente, o certificado de registro definitivo de professor de Educação Musical para os professores diplomados em canto orfeônico, pela portaria nº 288, de 26 de junho de 1969 (Brasil, 1969), expedido pelo Instituto

Villa-Lobos, nova designação do antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Antes mesmo que se desmontasse toda a estrutura institucional relacionada ao canto orfeônico, cargos e carreira, material pedagógico e didático, a Educação Musical foi extinta pela lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que obrigou a inclusão da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus.

Algumas considerações

As oportunidades abertas pelo ambiente escolar para as práticas artísticas colocaram em confronto processos de ensino que se direcionavam para finalidades e objetivos distintos, assim como estruturas diferentes de preparação e habilitação profissional. Frente às exigências de especialização do músico, a formação do professor de música escolar se apresentava como desqualificada e relacionada diretamente à péfua qualidade dos resultados apresentados.

O empenho que se percebe no espaço educacional, em todo o período, é a tentativa de desvincular a atividade educativa da ideia reinante de instrução musical. À medida que os conteúdos musicais específicos não conseguem se adaptar e se aplicar ao contexto escolar e, paralelamente, conteúdos educacionais encontram lugar de expressão na música ensinada na escola, mais díspares se constituem as duas formas de ensino e também a qualificação de cada profissional.

Chega-se a um limite. Conclui-se que, de fato, o que se fazia na escola não era o ensino de música na acepção erudita do termo, portanto não era espaço para a atuação do músico. As competências profissionais do músico não se aplicavam às necessidades escolares e lhes eram, inclusive, prejudiciais. Dessa forma, o professor de música da escola era um profissional distinto; e para que o músico exercesse a tarefa em questão, teria que receber a devida especialização para qualificar-se profissionalmente.

Nada mais emblemático do que submeter o maestro João Baptista Julião, um dos fundadores do Instituto Musical de São Paulo, a um estágio no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro, a fim de obter o registro profissional para especializar-se como professor de canto orfeônico e adquirir o direito do exercício profissional sancionado pelo Ministério de Educação e Saúde.

Referências

- ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Manifesto das entidades de classe do magistério paulista. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, ano 15, n. 45, p. 31-49, set./dez. 1965.
- BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública. In: OBRAS completas de Rui Barbosa: vol. X 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. t. 2.
- BITTENCOURT, Circe M.F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. e RANZI, S. M. F. (Org.) História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 589, 31 dez. 1931.
- _____. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 20, 31 dez. 1942a.
- _____. Decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institue o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá outras providências. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 186, 31 dez. 1942b.
- _____. Portaria nº 241, de 22 de março de 1943. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1943.
- _____. Portaria nº 215, de 18 de abril de 1945. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1945.
- _____. Portaria nº 300, de 7 de maio de 1946. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1946.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.
- _____. Portaria nº 288, de 26 de junho de 1969. *Coleção de Leis do Brasil*, Brasília, 1969.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Coleção de Leis do Brasil*, Brasília, v. 5, p. 59, 1971.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 117-229, 1990.
- DISTRICTO FEDERAL. Directoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (Brasil). Decreto nº 3.763, de 1 de fevereiro de 1932. Modifica algumas disposições do Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1932.
- GOMES JR., J.; CARNEIRO JR. M. *Curso teórico e prático de música elementar*. São Paulo: Duprat & Comp., 1903.
- HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
- Atualidades Pedagógicas, 1950 a 1956. Associação dos Professores.
- JARDIM, V. L. G. *Os sons da República: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- _____. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838-1971*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MONTMORENCY, N. Uma apreciação sobre o concurso realizado em 1952. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, ano 4, n. 20, p. 22-40, mar./abr. 1953.
- PROGRAMA de Ensino. [s.l.]: [s.n.], 1937.
- REIS FILHO, C. dos. *Educação e ilusão liberal: origens da Escola Pública Paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1890.
- _____. Lei nº 1.311, de 2 de janeiro de 1911. Aprova o regulamento das Escolas Normais Primárias. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1911.
- _____. Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Disposições sobre a instrução pública. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1917.
- _____. Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei nº 1.750 que reformou a instrução pública. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1921.
- _____. Decreto nº 3.358, de 11 de junho de 1925. Reforma a instrução pública do estado de São Paulo. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1925.
- _____. Lei nº 2.315, de 21 de dezembro de 1928. Altera disposições das leis sobre instrução pública. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1928.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. B.; COSTA, V. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um plenário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VILLA-LOBOS, H. *A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: Dip, [s.d.].

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 19/03/2009

Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor

Teca Alencar de Brito

Universidade de São Paulo (USP)
tecamusica@yahoo.com.br

Resumo. O presente artigo apresenta os referenciais teóricos que embasaram a tese de doutorado que desenvolvi no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Cruzando arte, filosofia e ciência, a pesquisa cartografou a singularidade das ideias de música no curso da infância, apontando o espaço educacional como um dos agenciadores dos processos de interação com sons e músicas. O contato com as ideias de H-J Koellreutter, de um lado, e com o *fazer musical* das crianças em grupos de musicalização, de outro, foram pontos de partida para o trabalho, que promoveu – em primeiro plano – diálogos e trocas entre Koellreutter, Pierre Schaeffer, conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari e a teoria dinamicista da psicóloga cognitivista Esther Thelen. Defendendo que a criança vive um *modo menor* (deleuziano) de fazer e significar a atividade musical, introduzirei aspectos essenciais do projeto de educação musical *menor* que a tese propôs.

Palavras-chave: fazer musical da infância, ideias de música, educação musical *menor*

Abstract. This article presents the theoretical basis that has grounded the thesis developed in the Program of Communication and Semiotics of PUC-SP. Crossing art, philosophy and science, the research mapped the singularity of the ideas of music in the course of infancy, pointing the educational space as one of the agents in the processes of interaction with sound and music. The contact with the ideas of H-J Koellreutter and with children in musicalization groups, have been the starting points for the development of the research, that promoted – primarily – dialogues and exchanges between Koellreutter, Pierre Schaeffer, philosophical concepts proposed by Deleuze and Guattari and the dynamic systems theory presented by the psychologist and cognitive scientist Esther Thelen. By proposing that children make music and give significance to the musical activity through the *minor way*, (with a concept created by Deleuze and Guattari), I will introduce essential aspects of the project of musical education in *minor way* that the thesis has proposed.

Keywords: children music making, ideas about music, *minor* music education

Introdução

Ao longo de minha trajetória como educadora musical,¹ desenvolvi, gradativamente, uma atitude pesquisadora. Fazendo música junto com meus alunos e alunas, ensinando e aprendendo, conversando, intervindo, enfim, eu também escuto, observo, analiso, registro, documento e reflito sobre os modos como as crianças escutam, pensam e fazem música, buscando apreender o sentido e o significado do *fazer musical*² em suas vidas.

Interessaram-me – sempre – as singularidades, considerando evidentemente as convergências, as aproximações entre as condutas musicais de crianças de faixas etárias próximas, de um mesmo grupo ou de um ambiente característico, como exemplos. E no jogo cotidiano de conviver e fazer música com elas, eu fui tecendo uma teia de possíveis tramas que redimensionaram as minhas próprias ideias de música, incluindo a maneira de significar sua presença no viver do humano.

¹ Minha trajetória como educadora musical já soma mais de três décadas. Depois de cerca de dez anos trabalhando em contextos diversos (educação infantil, ensino fundamental, escolas de música..., da rede pública e privada) concentrei-me por mais de 20 anos no trabalho com crianças com idades a partir de três anos, até adolescentes, na Teca-Oficina de Música, espaço sob minha orientação, em São Paulo.

² Entendendo, por *fazer musical*, "o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça" (Ferraz apud Brito, 2007, f. 1).

Estudar e conviver durante muitos anos com o músico, compositor e educador alemão naturalizado brasileiro Hans-Joachim Koellreutter (1915–2005) foi essencial, já que, dentre outros importantes aspectos, ele estimulou a adoção de condutas de observação, de análise, de reflexão, pesquisa e – especialmente – de respeito à singularidade, às diferenças. A escuta e o olhar do educador deveriam, segundo ele, focar a história de cada aluno, de cada grupo, de cada configuração... considerando uma série de possíveis. Focando particularidades envolvidas na questão da realização musical ele entendia que era preciso rever ideias e conceitos – contínua e dinamicamente –, com vias a evitar a padronização e o consequente empobrecimento do trabalho.

O contato com o pensamento koellreutteriano, de um lado, e com o fazer musical das crianças, de outro, resultou na elaboração de uma tese de doutorado, a qual propôs um jogo de conexões entre arte, filosofia, ciência, educação, convivência, comunicação.

Fundamentos teóricos

Para o filósofo francês Gilles Deleuze (1925–1995), um de meus interlocutores, três ordens de saberes mergulham e recortam o caos, produzindo significações: a *filosofia*, que cria conceitos; a *arte*, que cria afetos, sensações; e a *ciência*, que cria conhecimentos. Caberia ao filósofo o emergir das *variações* conceituais; ao cientista, as *variáveis* funcionais; ao artista, as *variedades* afetivas. As três figuras – agregadas – podem provocar a emergência das singularidades, da multiplicidade e, consequentemente, “a fuga do Mesmo” (Gallo, 2003).

[...] a filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua, de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas a cada domínio. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir ente si [...] tudo acontece por dom ou captura. (Deleuze, 1992, p. 156).

Misturando ao objeto primeiro da pesquisa – de ordem das *variedades* afetivas, posto que musical – algo da funcionalidade que a ciência atualiza e que a filosofia significa, pressupostos pedagógico-musicais de H-J Koellreutter dialogaram com a teoria dinamicista da psicóloga e cientista cognitivista Esther Thelen³ (1941–2004), bem como com conceitos deleuzianos. Sempre no entrelaçamento com as ideias de música das crianças, que incluem os jogos da escuta, da criação, da reflexão, da construção de conceitos..., entre tantos pontos.

Fazendo música com crianças ao longo de muitos anos,⁴ busquei destacar a singularidade de tais processos no decorrer da infância, encontrando ressonância teórica nos interlocutores eleitos, que embasaram e fortaleceram a proposta de educação musical que atualizo, em ação/reflexão permanentes. Como uma cartografia, um mapa aberto, com múltiplas entradas e direções, a tese também dialogou com outros artistas, cientistas, filósofos e educadores (Maturana e Varela, Merleau-Ponty, Delalande, Piaget, Paulo Freire, Muniz Sodré, Fonterrada... para lembrar alguns).

Concomitantemente, o trabalho apontou para a necessária e possível construção de espaços de convivência regidos por modos de comunicação que abarcam “a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto” (Sodré, 2006, p. 13). Como afirmou o biólogo chileno Humberto Maturana (1928–), o ambiente educativo deve ser um espaço de convivência – em “coordenações de coordenações de ações” – no qual se produz uma dinâmica na qual todos vão mudando juntos (Maturana, 1997).

Hans-Joachim Koellreutter: “Aprendendo a apreender do aluno o que ensinar”

H-J Koellreutter veio para o Brasil em 1937, em virtude de problemas advindos do nazismo. Sua longa vivência em nosso país, entrecortada por viagens e estadias no Oriente (Índia e Japão) e na Eu-

³ Esther Thelen era professora na Universidade de Indiana, EUA e presidiu a Sociedade Internacional para Estudos Infantis, entre 1996 e 1998.

⁴ Esclarecendo que documentos escritos, gravações em áudio e vídeo produzidos ao longo de mais de 20 anos somaram-se à observação, documentos e registros recolhidos durante o período de realização da tese, já que meu contato direto com as crianças nunca deixou de acontecer.

⁵ H-J Koellreutter foi responsável por iniciativas importantes para a música e a cultura brasileiras. Foi ele quem instituiu no Brasil os cursos de férias, quem criou o Departamento de Música da Universidade Federal da Bahia, em Salvador (onde permaneceu como diretor de 1954 a 1962), os Seminários Livres da Pró-Arte em São Paulo e Piracicaba, dentre outros, levando o jazz e a música popular para a escola de música. Seu nome é diretamente relacionado ao movimento Música Viva e também à ira que causou aos compositores tradicionalistas que não conseguiam ver em suas posturas estéticas o desejo de transformação do ser humano (Brito, 2001).

ropa, além dos estudos que abrangeram filosofia, psicologia, física, sociologia, etc., transformaram dinamicamente o seu trabalho como compositor, como ensaísta e como educador.⁵ Por ter convivido com distintos e diversos modos de atualizar o ser, o viver, em seus estudos e reflexões ele enfatizou a questão da consciência, considerando que da estrutura e do nível da mesma depende a maneira como o ser humano vive, experimenta, imagina e vê o mundo (Brito, 2004).

Para Koellreutter, a música era entendida como um sistema de relações que se estabelecem na cultura,⁶ revelando o nível ou o modo de conscientizar o mundo em cada etapa da vida, em cada espaço ou tempo, agenciando, ao mesmo tempo, a transformação contínua de tais processos. A consciência, para ele, é o elo integrador de corpo e mente, de natureza e cultura: “a vida propriamente dita”, como ele repetia.

Estabelecendo relações entre a música, a fenomenologia de M. Merleau-Ponty (1908–1961), as descobertas da física moderna e a teoria da comunicação, dentre outros estudos, o músico alemão desenvolveu um modo singular de significar o acontecimento musical, em si mesmo, incluindo os processos de ensino-aprendizagem.

Considerando que era preciso observar e respeitar o universo do aluno, seus conhecimentos prévios e interesses, H-J Koellreutter costumava afirmar que um professor deveria “aprender a apreender do aluno o que ensinar” e – ainda – que “o melhor momento para ensinar um conceito é aquele em que o aluno quer saber”. Nesse sentido, afirmou:

Eu só respondo como professor quando o aluno pergunta.

Eu faço música com ele.

A gente se auto-educa coletivamente por meio do debate, do diálogo. (Koellreutter apud Brito, 2004, f. 121).

Koellreutter entendia que os ambientes de educação musical deveriam priorizar o fluxo da criação, da pesquisa e da crítica, ressaltando a necessidade de uma sólida fundamentação filosófica e metodológica dos projetos pedagógicos. Ao mesmo tempo, ele apontava a necessária superação de métodos fechados, sequenciais e lineares nos planos da educação (e isso desde muito tempo, vale lembrar, o que textos produzidos na década de 1950 já confirmam), com vias a oportunizar

a fundação de espaços abertos ao emergir dos “acontecimentos que se instauram nos ambientes em que o percurso se constrói ao caminhar” (Brito, 2007, f. 63).

Propondo a adoção de um projeto curricular circular, móvel e flexível, H-J Koellreutter sugeria que os conceitos fossem trabalhados em contexto, atendendo às questões, dúvidas ou curiosidades dos alunos e alunas, durante a realização de atividades como os jogos de improvisação, por exemplo. Desse modo, ele acreditava que seria possível criar planos de uma efetiva integração entre teoria e prática, entre fazer e refletir.

Em consonância com seu conceito de consciência, cuja base era a fenomenologia de M. Merleau-Ponty, Koellreutter propôs um ensino que chamou de *pré-figurativo*, no qual o aluno se portaria perante o mundo “como o artista diante de uma obra a criar. [...] Sistema em que não se educa, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate” (Koellreutter apud Brito, 2007, f. 64). Conscientizar, no sentido koellreutteriano, implica – por sua vez – integrar, em tempo real, a vivência e a reflexão; promovendo a inteireza da experiência, então.

Entre sonoridade e musicalidade: diálogos entre H-J Koellreutter e Pierre Schaeffer

Analisando o *fazer musical* de crianças, cruzei a *Estética relativista do impreciso e do paradoxal*, proposta composicional apresentada por H-J Koellreutter, com as proposições acerca do jogo entre sonoridade e musicalidade apresentadas pelo compositor francês Pierre Schaeffer (1910–1995), em seu *Tratado dos objetos musicais*, publicado em 1966 (Schaeffer, 1988). Relacionando e aproximando as condutas musicais infantis de princípios estéticos do universo adulto, busquei contribuir no sentido de redimensionar as ideias de música, de modo geral, e os modos de escutar e de considerar as produções musicais das crianças, em particular.

Koellreutter buscou transformar em música a realidade do *continuum* quadridimensional, o que fez integrando conceitos que ele julgava fundamentais ao emergir de uma nova consciência. Consciência sintonizada com a torrente de transformações – de ordens diversas – que marcaram o século XX.

⁶ Entendendo-se por cultura, segundo Koellreutter, o conjunto de modos de ser, de estar, de atualizar, de realizar, de comunicar e toda a sorte de produções que evidenciam o sistema de interdependência entre o ser e o ambiente.

Referindo-se à *imprecisão* como preceito estético de composição, ele apontou planos em que ocorrências definidas são substituídas por tendências que sugerem, que delinham, mas não determinam; mudanças que envolvem, especialmente, os parâmetros *altura* e *duração*. Segundo ele,

Na nova estética musical desaparece, gradativamente, o dualismo dos elementos opostos. Surge um novo repertório de signos musicais que compreende ruídos e mesclas, natural ou artificialmente produzidos; desaparecem as barras de compasso, os valores de duração fixa, assim como, a pulsação predeterminada e a métrica. (Koellreutter apud Brito, 2004, f. 63).

Pierre Schaeffer, com a música concreta, se preocupou em “identificar um espaço que lhe permitisse pensar a composição musical a partir do som, e não mais a partir de uma escuta de atribuições ou abstrações ou de uma redução à audição” (Ferraz, 2005, p. 53).

[...] Schaeffer propõe esta volta: repensar o que é sonoro, definir um objeto musical a partir de um objeto sonoro, e depois, através de etapas de experimentação – no sentido de manipular –, investir este objeto de elementos passíveis a serem concatenados, coordenados, conectados. A diferença entre a proposta de Schaeffer e a da música estratificada das escolas de música é que Schaeffer toma o sonoro como ponto de partida e não mais a musicalidade pré-definida. Busca o musical que existiria no sonoro livre das relações pré-dadas de perfis melódicos, figurações rítmicas, estruturas harmônicas...
[...] Não estaríamos falando do som como forma ou matéria, mas de um material sonoro que torna sensíveis certas relações, idéias, ou seja, forças de conexão. (Ferraz, 2005, p. 60).

Sem pretender dizer, obviamente, que o fazer musical das crianças é regido por princípios que orientam as proposições estéticas de um ou outro compositor – já que as crianças “se transformam” em gestos sonoros guiadas pela inteireza de seu modo de ser e de se auto-organizar continuamente – percebi ressonâncias entre as reflexões e procedimentos apresentados pelos compositores acima citados e os jogos musicais das crianças com quem trabalhei ao longo de muitos anos, o que justificou a análise que desenvolvi.

H-J Koellreutter adotou princípios estéticos composicionais que considerou adequados à criação musical em um mundo marcado por transformações que a ciência anunciava, princípios estes que se aproximam de alguns aspectos próprios ao

fazer musical da infância.⁷ No entanto, as crianças são continuamente capturadas pelo modelo musical tradicional, orientando-se para a precisão das alturas e durações, para o tempo pulsado e cronometrado, para as formas musicais estabilizadas e estabelecidas que caracterizam os gêneros e estilos musicais que prevalecem no espaço da comunicação: em casa, na escola, na mídia.

Tomando de empréstimo os termos *imprecisão* ou *precisão*, segundo empregou Koellreutter, eu não pretendi me reportar a critérios valorativos e, tampouco, a qualquer colocação dualista que tente priorizar um aspecto em detrimento de outro. Mencionei, isso sim, uma forma de pensar e fazer música sintonizada com a infância, especialmente nos primeiros anos; com uma maneira de sonorizar a relação com o espaço-tempo – liso – das crianças; espaço não fragmentado, não racionalizado, voltado, em primeiro plano, para as questões de ordem qualitativa.

Com relação à conexão com a “fenomenologia schaeffereana” (Ferraz, 2005, p. 3), considero que o jogo musical infantil valoriza – volto a afirmar – aspectos de ordem qualitativa, referentes à potência do sonoro, à sonoridade em si mesma, à conquista do material. Entre três a cinco anos, aproximadamente, se as crianças têm a possibilidade de explorar e produzir sons em um piano, livres da orientação de um adulto, como exemplo, elas tendem a produzir sonoridades. Seus interesses costumam centrar-se na exploração de gestos, de intensidades, de velocidades, de alturas, de durações; na produção de sons isolados e/ou em blocos, na pesquisa do teclado, etc. E tal procedimento também ocorre quando elas estão em contato com os demais instrumentos musicais, o que me levou a afirmar que a experimentação sonoro-musical das crianças, em suas primeiras etapas, parece ser guiada pela consciência de que um repertório de gestos possíveis resulta em blocos de sonoridades.

O contínuo processo de auto-organização, a influência decisiva da educação na formação dos indivíduos e a interação com o ambiente (e todos os subsistemas que contém, incluindo o musical) provocam mudanças contínuas, que direcionam a relação com a música para o território dos planos das alturas e durações definidas, da construção de melodias e ritmos, dos pulsos e compassos, das frases e períodos seccionados, da técnica, etc. Isso, obviamente, em nossa cultura, marcada, predominantemente, pela presença de produções

⁷ Lembrando, mais uma vez, que é necessário guardar as devidas e necessárias distinções.

musicais estruturadas sob tais princípios. Entretanto, esse processo ocorre em sintonia com o emergir de modos de perceber e conscientizar que do indeterminado passam ao determinado, da experimentação à técnica, do fazer intuitivo ao aprendido sistematizado (quando esse ocorre, é claro!).

Desse modo, é preciso ressaltar que a inserção no território da *precisão* não significa, apenas, ser territorializado pelo modo preciso de fazer música que caracteriza os sistemas tradicionais, quando, partindo de um condicionador ideal, uma imagem pensada, é preciso enfrentar todo o terreno das condições concretas de realização. A criança se lança, brincando, às atualizações de virtualidades, de condições concretas que simplesmente se entrecruzam, sem uma predeterminação ideal, mas uma determinação concreta. E a busca da *precisão* é justamente um embate entre um condicionador ideal e uma condição concreta.

O território da *precisão* implica adentrar no universo da técnica, da busca de conhecimentos específicos e especializados, detalhando, analisando, codificando e decodificando e, enfim, agregando variáveis que tornam mais complexa a experiência. Interagir com os processos precisos de estruturação musical é, em nosso caso, conseqüente ao ambiente em que estão inseridas as crianças. Elas se encaminham para a musicalidade, no sentido proposto por Schaeffer e nos preocupa o fato de que, em sua maioria, essa trajetória exclui outras possibilidades de relação com sons e músicas. (Brito, 2007, f. 86, grifo da autora).

A hipótese dinamicista de Esther Thelen

Na busca de relações entre os domínios da arte, da ciência e da filosofia, em diálogos com os planos da educação, ressoou, outrossim, a hipótese proposta pela psicóloga e cientista cognitivista Esther Thelen (1941–2004). Com base na teoria dos sistemas dinâmicos, ela analisou os processos de aquisição de habilidades motoras básicas e autonomia corporal em bebês e crianças, com o objetivo de elucidar a emergência das capacidades cognitivas de maior complexidade no ser humano.

A teoria afirma que a vida (física, mental e social) da criança emerge da interação entre percepção e ação, desconsiderando qualquer separação entre a cognição e a ação corporal, ou seja, superando radicalmente o dualismo corporeamente. O pensamento, nessa abordagem, é “fundamentalmente incorporado e suas origens estão relacionadas às experiências corporais no mundo dos eventos físicos” (Torres, 2000, f. 71).

Negando a existência de um *design* biológico prévio, a hipótese enfatiza o aspecto singular que caracteriza os processos de desenvolvimento de cada ser humano, questão de interesse essencial no contexto de minha pesquisa.

A respeito da hipótese dinamicista proposta por Thelen, afirmou Torres (2000, f. 43):

[...] esta abordagem recoloca o corpo como fundamental no processo cognitivo. Trata-se de uma teoria radical e efetivamente constituída através de uma visão anti-cartesiana de mundo, tornando impossível um distanciamento entre ação e cognição, corpo e mente. Tal enfoque evidencia o movimento deste complexo sistema humano, contrariando uma idéia historicamente presente em diversas teorias que admitem a existência de algum elemento prévio ou pré-estabelecido; esta abordagem entende o desenvolvimento como resultante de uma auto-organização que se configura no tempo através de múltiplas determinações.

Segundo Thelen, a mente e o corpo constituem uma unidade, sem qualquer possibilidade de dissociação ou divisão em partes. Os seres humanos são considerados como sistemas dinâmicos não-lineares, concernindo a eles problemas de emergência, de complexidade e de auto-organização, sendo que os aspectos físicos, mentais e sociais emergem da conexão percepção/ação.

A teoria reconhece a presença, a necessidade e a importância dos padrões que, no entanto, não são entendidos como estruturas apriorísticas. Na hipótese de Thelen os padrões emergem no trânsito do corpo com o ambiente, estabilizando-se pela repetição que ocorre em largas escalas de tempo. Esse ponto é fundamental para a teoria: é a estabilidade adquirida pela repetição que permite mapear questões estruturais referentes ao desenvolvimento humano (entendidas e reconhecidas na condição de padrões ou categorias), levando em conta o fato de que as mesmas se transformam dinamicamente, ainda que os resultados das mudanças também sejam perceptíveis só em largas escalas de tempo, que podem envolver milhões de anos!

A teoria dinamicista focou questões referentes às possibilidades de reorganização do corpo no ambiente, visando a detectar a singularidade das trajetórias de desenvolvimento que emergem em ambientes locais, frutos da diversidade e da heterogeneidade. Os *ruidos*, ou seja, as interferências, os acontecimentos, as particularidades..., têm importância fundamental em tais processos.

Thelen e Smith⁸ (1994) afirmam que apesar de que a complexidade conquistada pela espécie humana na maturidade é única, os processos agenciadores de tal conquista são similares aos de organismos simples ou mesmo de sistemas não-vivos. Refutando a presença de estruturas “pré-moldadas” do ponto de vista biológico, posto que trabalham com o conceito de auto-organização, a teoria propôs que o desenvolvimento decorre do aumento da complexidade (do acréscimo no número de partes e de atividades diferentes, bem como nas relações entre elas), processo que ocorre de modo singular para cada indivíduo, estando sujeito à emergência dos “disparadores” de possíveis e dinâmicas transformações.

Se Thelen pesquisou o desenvolvimento infantil como um caminho em busca da compreensão da emergência de capacidades cognitivas de maior complexidade, o pesquisador francês François Delalande analisou condutas musicais de crianças para tentar elucidar a gênese da atividade musical em si mesma. Segundo ele, esta poderia estar presente no comportamento de um bebê que tem à sua disposição, ainda no berço, alguns brinquedos e materiais sonoros com os quais realiza uma pesquisa aleatória de gestos que resultam em produções sonoras (Delalande, 1984).

Delalande observou um bebê aos quatro meses, raspando e batendo na pele de um tambor e meses depois, quando ele já apresentava variações mais elaboradas, decorrentes das modificações do gesto por ações de uma escuta intencional, por decisões cognitivas. Procedimentos semelhantes foram aplicados à observação de crianças com diferentes idades, em situações de interação com materiais sonoros sem a orientação ou intervenção de um adulto.

Se um bebê “descobre” o gesto produtor de sons aleatoriamente, é por meio de repetições intencionais, “pesquisadoras”, que ele re-elabora sua experiência e conquista outras possibilidades. Transforma-se dinamicamente a complexidade de sua produção, conferindo singularidade à exploração gestual/sonora que integra o jogo “pensamento/ação”. Corpo/mente em unidade evidenciam os pontos defendidos por Thelen acerca da integração entre percepção e ação desde o início da vida, bem como acerca do caráter emergente e singular das conquistas de cada ser rumo à complexidade.

A repetição conduz as experiências para planos mais elaborados, sendo uma das formas de

estabilização das condutas de produção sonora (e não só delas!). Ocorre, no entanto, que repetir um gesto quase idêntico num corpo sonoro provoca variações, já que a conexão gesto/escuta transforma a percepção e também o produto sonoro que, pela intenção de escutar/produzir, ganha qualidade e se re-elabora. Repetição do diferente, então, reportando-nos a Deleuze.

Acompanhando o comportamento musical das crianças durante a infância (nos planos da escuta, da exploração gestual de sons em materiais diversos, da repetição, da criação e do significar a interação com o musical), constatamos a conexão corpo/mente, fazer/pensar, ainda que detectando ênfases em um ou outro aspecto (sensório-motor, simbólico, mental).

Quanto menores as crianças (considerando, entretanto, que a pesquisa focou crianças com idades a partir dos três anos), mais “inteiras” elas estão e menos contaminadas pelas marcas da cultura e dos sistemas de educação que se ocupam, ainda, em dissociar corpo e mente, fazer e pensar; orientados por planos que entendem o desenvolvimento na condição de plano biológico prescrito.

Reconhecer e respeitar a produção musical infantil implica reconhecer que a música também é um sistema aberto e dinâmico e que as crianças elaboram e re-elaboram suas ideias de música dinamicamente, em planos que consideram o emergir dos acontecimentos. Ideias que abarcam as representações mentais acerca da questão, o modo como elas lidam com os conceitos envolvidos, a prática e os significados afetivos, inclusive, que são conferidos ao fazer musical.

Diálogos com a filosofia de Gilles Deleuze

Alguns conceitos criados por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1930–1932) permitiram-me refletir, significar e redimensionar o jogo sonoro-musical das crianças com quem convivi e convivo. Criando conexões e sentidos mais plenos, fundaram territórios e trajetórias que agenciaram o mergulho no jogo do Pensamento que Deleuze instiga, que provoca. Ao mesmo tempo, as crianças me ajudaram a melhor compreender conceitos deleuzianos sobre os quais eu refletia..., caso que aconteceu, por exemplo, em um grupo formado por crianças com idades entre quatro e cinco anos.

Preparando-nos para escutar uma obra musical, eu enfatizei a importância do escutar,

⁸ Linda Smith é professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Universidade de Indiana, EUA.

sugerindo que esquecessem tudo o mais: as mãos que querem mexer nos instrumentos ao redor, os olhos que passeiam por aqui e por ali, etc. Foi então que Gabriel perguntou, com ar sorridente: “quer dizer que quando a gente escuta a gente vira só um ouvido?”

Retribuí o sorriso, transportando-me para o conceito deleuziano de *devir*, sobre o qual eu me debruçava, instaurando uma conversa gostosa e produtiva com as crianças.

Gabriel *devir-ouvido* foi capaz de capturar e traduzir o que almejávamos. *Devir-ouvido* que apenas escuta e mais nada; que não se importa em classificar ou categorizar, mas que apenas escuta; que entra no jogo e se deixa afetar por sensações, que é tragado e navega pelo sonoro. Corpo sem órgãos, corpo-ouvido. [...] Com relação ao conceito de devir, o filósofo francês afirmou que o devir é da ordem da aliança e não da ordem da evolução. [...] Gabriel criou uma aliança com o ouvido, responsável maior pela audição, pela captura de ondas que se transformam em sons. Não mais um menino, mas um ouvido, capaz de adentrar no jogo acusmático de escutar sem ver, sem falar, sem mexer... porque já não tinha o que ver, o que falar, o que mexer. Tinha apenas que escutar, posto que era só um ouvido. [...] Tornar-se ouvido. Seria esse o jogo da escuta que Deleuze aponta [...]? “Apenas fazer escutas”, sem procurar decifrar, sem pretender desvendar mistérios, mas, isto sim, escutar. Tal jogo exige, no entanto, que os afetos de um ouvido se espalhem por toda a parte. Exige, mesmo, “tornar-se ouvido”, espécie de corpo sem órgãos que se atualiza apenas no ouvir. “Grande orelhão que tudo captura, que tudo escuta, como costumamos brincar com as crianças, que rapidamente entram no jogo e se percebem portadoras de um grande ouvido!” (Brito, 2007, f. 113-114, grifo da autora).

Pelas dimensões e objetivos deste artigo, não discorrerei sobre os jogos musicais das crianças sob a égide de uma estética deleuziana. Apontarei, no entanto, o fato de que a filosofia de Deleuze permitiu-me fortalecer o espaço do *fazer musical* com as crianças como lugar do acontecimento de jogos de sensações que remetem à dimensão estética. Música das crianças criando e desfazendo lugares, territorializando e desterritorializando, criando linhas de fuga, provocando o novo, mergulhando no caos do sensível: lugar do Pensamento. Considerando também o aprender, o construir conhecimentos e a transformação da complexidade das relações com o sonoro e musical.

Mas se a filosofia deleuziana atravessou o campo das *variedades* afetivas que emergem do musical, conceitos criados por Deleuze também

nortearam aspectos concernentes ao território da educação musical, ela mesma.

Pelo viés de um pensar rizomático, cartografamos algo sobre o dinamismo das idéias de música, enquanto que o conceito de *literatura menor* agenciou reflexões em torno de (1) um modo musical da criança: modo *menor* que singulariza as suas relações com sons e músicas e de (2) uma educação musical *menor*: que é resistência, que é pensamento e evoca singularidades; modo que é linha de fuga e que resiste aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo. (Brito, 2007, f. 6, grifo da autora).

Com relação ao conceito de rizoma, explicou Sílvio Gallo (2003), em sua obra *Deleuze e a educação*:

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (Gallo apud Brito, 2007, f. 5, grifo da autora).

Os princípios básicos característicos do pensamento rizomático pautam-se pela conexão (qualquer ponto pode ser/estar conectado a qualquer outro); pela heterogeneidade (dado que qualquer conexão é possível); pela multiplicidade (sem possuir uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação, o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo); pela ruptura assignificante (está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitadas direções); cartografia (o rizoma pode ser mapeado e tal cartografia mostra que ele possui entradas múltiplas); decalcomania (os mapas podem ser copiados, é possível colocar uma cópia sobre o mapa, mas nem sempre se tem uma sobreposição perfeita).

Rompendo com a hierarquização, o pensamento rizomático implica múltiplas linhas de fuga e, portanto múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, etc. Segundo

Gallo (2003), a transversalidade – nos planos da educação – é uma forma de trânsito possível, permitindo percorrer o território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios: viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal.

Uma organização curricular rizomática favorece o trânsito por entre as áreas do conhecimento, de modo caótico e singular, em contraposição à organização disciplinar do currículo tradicional, que sequencia e separa o conhecimento. No âmbito específico da educação musical, vimos que uma intenção rizomática no modo de pensar o currículo propicia a integração entre fazer e pensar, criando tramas e redes que levam de um ponto a outro, tornando a experiência musical uma experiência do sensível, dos planos estéticos, da vida – sintonzada e significativa. Os muitos saberes, as muitas sensações e pensamentos transitam por entre os meios, no entre-lugar do espaço da “aula de música”, lugar que cria e desfaz lugares, dispara devires, provoca movimentos e deslocamentos.

Outro conceito “roubado” à maneira deleuziana, e que teve importância fundamental para o trabalho, foi o conceito de *literatura menor*, criado por Deleuze e Guattari como um dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka, apresentada como revolucionária por operar uma subversão da própria língua alemã, apropriada pelo escritor tcheco. A *literatura menor* faz de uma língua o seu próprio veículo de desagregação, tornando-se máquina de resistência ao controle, o qual desterritorializa provocando novos agenciamentos.

Uma *literatura menor* não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de *desterritorialização*. Kafka define, nesse sentido, o beco sem saída que barra aos judeus de Praga o acesso à escritura e que faz da literatura deles algo impossível: impossibilidade de não escrever, impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outra maneira. (Deleuze; Guattari apud Brito, 2007, f. 257, grifo da autora).

Gallo (2003) sugeriu um *devenir-Deleuze* na educação, promovendo um deslocamento conceitual e operando com a noção de uma *educação menor*: marcada por processos educativos comprometidos com transformações no *status quo*, com a singularização, com valores libertários. À *educação maior* corresponderia “aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” (Gallo, 2003, p. 78).

Enquanto uma *educação maior* diria respeito aos projetos de grande porte e larga escala, aos padrões e sistematizações ordenados previamente, aos parâmetros e diretrizes oficiais, uma *educação menor* seria um ato de resistência, presente na militância do cotidiano da sala de aula, na construção desse espaço de convivência, construção e transformação permanentes.

Propondo mais um deslocamento, apresentei meu projeto de educação musical *menor*: modo que reconhece e respeita, em primeiro plano, o modo musical da criança, que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical e que se torna, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais e educacionais dominantes.

A criança – também modo *menor* de ser e significar a existência – vive um contínuo e dinâmico territorializar – do *menor* para o *maior*. E a instituição escolar, ao lado da instituição familiar, ocupa-se em fortalecer um modo *maior* de educar. Assim, a educação musical também aparece como um espaço do modo *maior*, caracterizado pela presença de métodos e sistemas que se fecham sobre si mesmos e que visam à mera aquisição de competências para fazer música dentro de padrões tradicionais (*maiores*) de um meio cultural em questão. E mais: que estratificam modos de relação que não favorecem o efetivo comunicar e desconsideram os espaços de troca que, nos planos da educação, podem agenciar transformações de ordens que transbordam a especialidade do conhecimento musical.

A proposta de uma *educação musical menor*: “educação musical do Pensamento”, intencionou favorecer exercícios do pensar, em contraposição aos modelos tradicionalistas de ensino de música que se valem apenas da inteligência, no sentido proposto por Deleuze.

“O pensamento não é a mesma coisa que a inteligência” (Ulpiano, 1993, p. 7), afirmou Cláudio Ulpiano, discorrendo sobre o conceito segundo a perspectiva estética *deleuziana*. “O pensamento, à diferença da inteligência, [...] entra em contato com os conceitos, [...] entra em contato com os objetos da ciência” (Ulpiano, 1993, p. 8). A arte só pode ser feita pelo Pensamento, posto que implica afectos, sentimentos. Ela é, em si, uma experiência do Pensamento. E uma educação do Pensamento é feita com sentimento, para “criar almas poderosas, almas brilhantes, fortes como o Péricles, por exemplo...” (Ulpiano, 1993, p. 10).

Bem mais do que treinar competências

específicas necessárias às realizações musicais, uma educação musical do Pensamento propõe mergulhos no inconsciente em que perceptos, afectos e conceitos produzem multiplicidades; onde intuir, sentir, produzir movimentos, estão sempre na ordem do dia. Com sons, silêncios e escutas... de toda sorte.

Tal proposta implica a fundação de territórios que se instauram se trabalhamos com ideias de música como acontecimento, como processos desencadeadores de devires, como jogo que se dá no “entre-lugar” do estabelecido.

Por essa via a tese apresentou uma proposta *menor*, que agrega a música, a infância e a educação, proposta na qual fazer música com as crianças é jogo que permite mergulhar no caos de onde emergem as forças do sensível e que está presente com força no modo de ser e viver da criança. Proposta que reafirma a possibilidade de territorializar e desterritorializar, de criar e desfazer lugares pela fuga do Mesmo, permitindo o emergir das *variedades* afetivas, sempre em movimento.

Considerações finais

Criando relações dinâmicas entre os aspectos abordados, no diálogo com os fundamentos teóricos, o trabalho se estruturou sobre três eixos: (1) ideias de música; (2) o *fazer musical* da infância; (3) a educação musical.

Cartografando ideias de música, sinalizei o caráter singular do fato musical em si mesmo, evidenciando o contínuo dinamismo que o cerca e transforma, assim como seu acontecimento

na infância. A segunda parte da tese focou o acontecimento musical na vida de crianças (com idades a partir de três anos) com quem convivo (ou convivi) e faço música. A partir de escutas, observações, registros e análises colhidas ao longo de muitos anos, eu discorri sobre a construção de relações com sons e músicas, sob a égide da singularidade. Apresentei ideias, criações e realizações musicais de crianças de idades diversas, com vias a apontar a emergência de uma estética musical própria à infância, defendendo a hipótese que afirma a reinvenção dinâmica da música pela criança.

A última parte do trabalho apresentou a proposta de uma educação musical *menor*, no sentido deleuziano: educação musical do Pensamento que emerge em espaços de convivência movidos por modos de comunicação regidos pela construção de sentidos; que se atualiza pela troca, pelo contato, pelo afeto, pelo caminhar junto, construindo o percurso ao caminhar.

Ciente de que um espaço de educação aonde as crianças vão para fazer escutas, inventar, pensar e enveredar por muitos e inusitados lugares ainda é quase uma utopia, acredito que é preciso investir e insistir, com vias a fundar territórios que se ocupem em “resgatar valores, modos de ser e de conviver, de ensinar e de aprender, de transformar, de criar...”, resistindo ao controle, à padronização e ao conseqüente empobrecimento que, infelizmente, atestamos quase que cotidianamente nos planos *maiores* do educar” (Brito, 2007, f. 258, grifo da autora). Obviamente será preciso empenho, formação de professores, além do espaço real e efetivo para o *fazer musical* nos planos da educação.

Referências

- BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- _____. *Criar e comunicar um novo mundo: as idéias de música de H-J Koellreutter*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. *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.
- DELALANDE, F. *La musique est un jeu d'enfants*. Paris: INA: Buchet/Chastel, 1984.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FERRAZ, S. *Livro das sonoridades: notas dispersas sobre composição*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.
- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MATURANA, H. R. *A ontologia da realidade*. Org. Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- SCHAEFFER, P. *Tratado de los objetos musicales*. Trad. Araceli Cabezón de Diego. Madrid: Alianza Música, 1988.
- SODRÉ, M. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1994.

TORRES, V. L. A. *Cognição em diálogo: Vigotski e Thelen*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ULPIANO, C. *A estética deleuziana*. Texto que reproduz uma aula na Oficina Três Rios. São Paulo, 22 nov. 1993.

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 13/03/2009

Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento

Luciane Cuervo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
lu_cuervo@yahoo.com.br

Leda de Albuquerque Maffioletti

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
leda.maffioletti@gmail.com

Resumo. A presente pesquisa acompanha o processo de aprendizagem da flauta doce de um grupo de 17 sujeitos, com idades entre nove e 13 anos, que participa de um projeto de extensão oferecido por uma escola pública de ensino fundamental e médio em Porto Alegre, buscando compreender como se dá o desenvolvimento da musicalidade. Apoia-se na concepção de musicalidade como uma característica humana, constituída pela capacidade de geração de sentido musical através de uma *performance* expressiva. A metodologia de pesquisa possui abordagem qualitativa, com a realização de um estudo de caso em grupo por meio de observações de aulas e apresentações coletivas de flauta doce. Os resultados demonstraram que o repertório, a prática e estudo, o contexto sociocultural, o acesso à técnica, criação e leitura musical e a ocorrência de apresentações musicais são fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade.

Palavras-chave: musicalidade, flauta doce, *performance* musical

Abstract. The present research traces the recorder learning process of a group of seventeen people aged between nine and thirteen, which participates in an extension program held by a public school in the city of Porto Alegre. This research aims to understand how musicality is developed, based on the concept that this is a human characteristic, constituted by the capacity of creating musical meaning through expressive performance. The methodology applied has a qualitative approach. A group case study was made through class observation and collective recorder presentations. The results demonstrated that: repertoire; practice and study; sociocultural context; access to technique, composition, improvisation, and musical reading; and the occurrence of musical presentations are factors that influence musicality development.

Keywords: musicality, recorder, musical performance

Caracterização da temática de pesquisa

O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado (Cuervo, 2009), na qual foi realizada uma investigação sobre o desenvolvimento da musicalidade na *performance* de um grupo de estudantes de flauta doce em atividade extraclasse de uma escola pública na cidade de Porto Alegre.

Supomos, inicialmente, que o desenvolvimento da musicalidade na *performance* pode ser observado em qualquer indivíduo, de qualquer

idade ou nível de aprendizagem. Para entendermos esse processo, procuramos identificar os fatores que influenciaram a trajetória dos estudantes de flauta doce envolvidos na pesquisa e os indicadores de musicalidade, os quais foram agrupados em quatro categorias de análise: sonoridade, condução do fraseado, fluência na execução musical – na improvisação, leitura de partitura ou no tocar de cor e a interação musical. Essas categorias de análise foram fundamentais para a caracterização científica do presente trabalho.

Constatamos que não poderíamos chegar a uma clara definição do que seria a musicalidade brasileira, já que não há como generalizar um conjunto de ações e habilidades específicas de forma a enquadrar, em um só conceito, grupos sociais heterogêneos com enorme diversidade cultural como existem no país. Sendo assim, o conceito de musicalidade da presente pesquisa foi cunhado a partir da fundamentação teórica e em sintonia com o contexto de observação de campo.

O termo “musicalidade”, também mencionado como “habilidade” ou “competência musical”, é descrito como a capacidade de geração de sentido de acordo com Gembris (1997), Swanwick (2003) e Stefani (2007, p. 1), “compreendendo o saber, o saber fazer e o saber comunicar”.

A concepção de *performance* nesse trabalho está em conformidade com Sloboda (2008), quando diz que o termo abarca todos os comportamentos musicais manifestos, num sentido conceitual mais amplo que execução instrumental ou interpretação. A *performance* musical é descrita por Clarke (2002) como a constituição e articulação de significado musical, abrangendo atributos cerebrais, corporais, sociais e históricos do executante. O pensamento desses autores converge para a compreensão da musicalidade como a habilidade de gerar sentido musical através da *performance*.

A metodologia utilizada possui abordagem qualitativa em um estudo de caso em grupo. As indagações em relação à temática de pesquisa e necessidades metodológicas foram verificadas e discutidas a partir da fundamentação teórica em conformidade com orientações de Laville e Dionne (1993) e Bogdan e Biklen (1997), aliada à realização do estudo-piloto. Dessa forma, os estudos teóricos e as atividades práticas de pesquisa se retroalimentaram nesse processo de elaboração, revelando a abordagem metodológica mais adequada para o registro, codificação e análise do material coletado numa abordagem qualitativa.

A problemática da pesquisa, portanto, pode ser sintetizada na pergunta:

- Como se dá o desenvolvimento da musicalidade na *performance* com a flauta doce?

Os desdobramentos da problemática apresentam-se nos seguintes questionamentos:

- Quais os indicadores de musicalidade podem ser observados na *performance* dos estudantes de flauta doce?

- Quais os fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade na *performance* através da flauta doce?

Dessa forma, a presente pesquisa buscou uma compreensão do desenvolvimento da musicalidade na *performance* com a flauta doce, valorizando o discurso musical dos sujeitos. O olhar da pesquisa para o educador foi no sentido de registrar e perceber a sua forma de interação e mediação no processo, especialmente no que se refere a um modelo no qual o aluno se inspira, procura imitar ou responde.

Fundamentação teórica: reflexões sobre musicalidade

É comum encontrarmos estudantes e professores que almejam “tocar com musicalidade”, mas, normalmente, não há reflexão sobre o *que* é musicalidade ou *como* ensiná-la. Nesta seção, discutimos esse conceito apresentando os fatores que, segundo Piaget (1973, 1978), interferem no desenvolvimento intelectual da criança e relacionando-os à construção da musicalidade no sujeito. Em seguida, tecemos um diálogo com autores da área de educação musical e filosofia da música, destacando-se Blacking (1976), Gembris (1997; 2006), Elliot (1998) e Hallam (2006), além de pesquisas recentes de Sacks (2007), entre outros estudos, com o intuito de aprofundar o debate acerca das concepções de musicalidade.

Hallam (2006) menciona que o termo “musical” é normalmente remetido a outros termos, como “habilidade” (define a capacidade ou poder), “aptidão” (propensão natural ou talento), “talento” (uma faculdade ou atitude especial) e “potencial” (o que pode vir a ser ou a própria ação, latente).

O uso do termo adequado para se referir à musicalidade é uma dificuldade mencionada por Alda Oliveira, tradutora da obra de Swanwick (2003, p. 84). Em nota de rodapé, explica que não há palavras em nosso vocabulário que possuam o mesmo significado atribuído a *musicality* e *musicianship*, devendo a primeira ser relacionada a talento natural e a segunda a habilidade adquirida e sensibilidade. Pesquisadores brasileiros também utilizaram distintos termos, como “expressividade do discurso musical”, de acordo com França (2000), ou “talento musical”, para Figueiredo e Schmidt (2005, 2008).

Na sociedade ocidental, o termo “musicalidade” passou por distintas fases conceituais. Gembris (1997) dedicou-se a analisar o perfil histórico do

conceito de musicalidade, identificando três fases: a *fenomenológica*, entre 1880 e 1910/1920, a qual consistia na ênfase na discriminação musical, na distinção entre a música boa da medíocre. A segunda fase foi denominada *psicométrica*, com ocorrência a partir de 1920 e chegando aos nossos dias, onde o principal objetivo é o de testar habilidades musicais, independentemente dos aspectos socio-culturais do indivíduo. A terceira fase é destacada como a de geração de *sentido musical*, relacionada à habilidade musical de compreender e transmitir o sentido da música que está sendo executada, ouvida ou criada. O autor fundamenta-se em alguns dos principais trabalhos concernentes a esse tema, como de Sloboda, Blacking e Stefani (Gembris, 1997), entre outros autores. Em afinidade com a terceira abordagem, buscamos construir um referencial teórico que privilegiasse esse conceito inserido no contexto sociocultural da investigação, analisando o direcionamento das pesquisas que mapeiam os indicadores desse conhecimento.

Na presente pesquisa, portanto, a musicalidade não foi considerada um dom ou um talento inato, mas um conhecimento que pode ser desenvolvido e potencializado na aula de música. Também entendemos que a musicalidade não passa somente por apreciação estética ou treinamento e repetição, mas, sim, é permeada por um conjunto de elementos inter-relacionados, os quais resultarão em uma *performance* musical expressiva. Nas palavras de Maffioletti (2005, f. 240), “utilizar a música como expressão é acreditar na possibilidade de um entendimento mútuo”.

Musicalidade: uma característica humana

Não há consenso sobre a definição do termo “musicalidade”, mas Hallam (2006) afirma, convergindo com os demais autores vistos até aqui, que a tendência atual é de considerar a musicalidade como uma característica humana. Conforme essa corrente, todos possuem a capacidade (natural) de desenvolver sua musicalidade, que será potencializada ou contida, de acordo com as normas do contexto sociocultural no qual o sujeito vive.

Alguns autores relacionam a capacidade para a música com a capacidade universal para a linguagem, como Ilari (2006), Sacks (2007) e Sloboda (2008), em afinidade com a corrente inatista proposta por Chomsky (1998).¹ Para Sloboda

(2008, p. 25), “dizer que a linguagem e a música são universais é dizer que os humanos têm uma capacidade geral de adquirir competências lingüísticas e musicais”.

Ilari (2006) afirma que há inúmeras evidências sugerindo que os bebês recém-nascidos já estão predispostos a prestar atenção aos elementos musicais da fala e dos padrões sonoros, em conformidade com Barceló Ginard (2003), o qual sugere que a música é natural ao cotidiano da criança. Em concordância com esses trabalhos, Gembris (2006) afirma que a atitude musical existe desde os estágios iniciais da vida humana e, talvez, semanas antes do nascimento.

Enquanto Blacking (1976) afirma que as pessoas são musicais conforme os valores de um determinado contexto, e que umas apresentam maior musicalidade do que outras, para Sacks (2007, p. 103) “o talento musical é muito variável, mas existem indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata”. Segundo ele, a expressão pela música está intimamente ligada à natureza do ser humano assim como a linguagem, acrescentando que:

Nós, humanos, somos uma espécie musical além de lingüística. [...] Todos nós, (com pouquíssimas exceções) somos capazes de perceber música, tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integramos tudo isso e “construímos” a música na mente usando muitas partes do cérebro. (Sacks, 2007, p. 10).

A falta ou excesso de sensibilidade à música possui fatores relacionados “à percepção, decodificação e síntese de sons e tempo”, que, segundo ele, caracterizam variadas formas de *amusia*² (Sacks, 2007, p. 105). A conceituação de musicalidade, para esse autor, abrange uma variada gama de habilidades e receptividades, “das mais elementares percepções de tom e ritmo aos aspectos superiores da inteligência e sensibilidade musical, e todas elas, em princípio, são indissociáveis umas das outras”. Ele acrescenta que “todos somos mais fortes em alguns aspectos da musicalidade, mais fracos em outros” (Sacks, 2007, p. 104).

Acreditamos que todas as pessoas possam vir a desenvolver sua musicalidade, dependendo de um contexto favorável em diversos aspectos,

¹ O *inatismo* de Chomsky (1998) prega que os seres humanos teriam um Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL), estando, assim, previamente configurados para adquirir a linguagem no que diz respeito aos aspectos biológicos de sua constituição.

² A *amusia* é a dificuldade – por meio de surdez parcial – em perceber tons e ritmos. Na *amusia total*, “os tons não são reconhecidos como tais, e a música, portanto, não é vivenciada como música” (Sacks, 2007, p. 107).

o qual englobaria um ambiente familiar e escolar propício, como também a oportunidade de interagir em diversas modalidades da experiência musical ao longo da vida. A qualidade da interação entre o sujeito e o objeto “é dada por dois fatores complementares: um *sujeito ativo* num *meio desafiador*” (Becker, 1999, p. 18, grifo do autor).

Em relação ao desenvolvimento da musicalidade, é sensato argumentar que esse processo não se inicia repentinamente, mas é construído passo a passo, na interação do sujeito com o objeto, nesse caso, a música. No entanto, é natural ao ser humano a existência de mecanismos necessários para essa construção. Mesmo que não haja condições favoráveis, a musicalidade “corre pela veia de todos” (Barceló Ginard, 2003, p. 218).

Hallam (2006) sugere que a qualidade do desempenho (no fazer musical) parece depender de uma complexa rede de ligações, destacando conhecimento prévio, motivação, esforço e eficácia. Do ponto de vista dos alunos de música, saber o que estudar (conteúdo), como (metodologia de estudo e ensaio) e por que fazê-lo (motivação), talvez sejam alguns dos princípios básicos que podem resultar em um fazer musical bem sucedido e gratificante. Segundo Piaget (1973), existe um conjunto de fatores que influenciam o desenvolvimento intelectual da criança. Com a convicção de que esse pensamento esteja intimamente ligado ao desenvolvimento musical do sujeito, propomos uma analogia às suas afirmações. O autor argumenta que há variações na velocidade e na duração do desenvolvimento, sugerindo interpretá-las a partir dos elementos ligados a quatro fatores principais: 1) fatores biológicos (hereditariedade, relacionado à maturação interna); 2) experiência física do sujeito a partir do contato com o objeto; 3) fatores sociais (transmissão educativa e cultural); e 4) equilíbrio (a aprendizagem nova gera um jogo de regulações e de compensações que exige uma equilíbrio progressiva e dinâmica).

Esses fatores não agem de forma isolada e progressivamente, mas concomitantemente. Em relação à musicalidade, bem como em qualquer área de desenvolvimento intelectual, fatores biológicos e culturais são complementares, formando uma rede de elementos indissociáveis entre si. Relacionando essas afirmações à música, constatamos que a musicalidade é constituída por um conjunto de elementos do fazer musical que vão

além de habilidades técnicas específicas. Esse pensamento é defendido também por Blacking (1976), Zuckerkandl (1976) e França (2000), entre outros autores.

Diversos autores, como Blacking (1976), Elliot (1998), Hallam (2006) e Gembris (2006), consideram os conceitos de música e musicalidade intimamente ligados ao contexto sociocultural, conforme a experiência, gostos e hábitos de cada um. Blacking (1976) e Elliot (1998) afirmam que o contexto sociocultural do indivíduo é fator determinante na definição e desenvolvimento da musicalidade. Segundo Elliot (1998, p. 17, 1998, tradução minha), “a música, no sentido de obra audível, está histórica e contextualmente determinada”.

É fundamental, portanto, conhecer a origem e a cultura na qual a atividade musical está inserida, para que se possa realizar um fazer musical que gere sentido para os indivíduos envolvidos.

Metodologia de pesquisa

Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, e utiliza a categoria estudo de caso em grupo como uma forma de conhecer e compreender as ações de um grupo de sujeitos no seu contexto de produção. Os procedimentos técnicos da coleta de dados são a investigação por observação como forma central de trabalho e a entrevista semiestruturada, como fonte complementar de dados.

Encontramos em Bogdan e Biklen (1997) a concepção de grupo como pessoas que interagem e se identificam umas com as outras, partilhando expectativas relativas ao comportamento uma das outras. Percebemos que essa caracterização se aproximava do contexto de pesquisa, pois havia no grupo musical essa afinidade entre os sujeitos, constatada em conversas, ações e manifestações de preferências.

O presente estudo de caso foi realizado em um grupo composto por 17 alunos de nove a 13 anos de idade, sendo dez meninas e sete meninos. Desse grupo, 14 alunos são oriundos de uma escola pública da cidade de Guaíba (RS) e outros três alunos do próprio Colégio.³ O grupo de flautas doces do Colégio é coordenado pela professora Júlia, licenciada em música, com um perfil de organização, espontaneidade e dinamicidade

³ Obtive autorização para divulgação de dados da pesquisa, mas optei por manter o anonimato da instituição, dos estudantes e dos professores envolvidos, através da utilização de pseudônimos. “Colégio”, em letra maiúscula refere-se à instituição que acolheu a pesquisa. Entre os estudantes, os pseudônimos mais solicitados foram inspirados em personagens da novela adolescente *Rebeldes*.

cativante, envolvendo todos os alunos nas atividades. Os componentes do grupo já se conheciam e se encontravam com regularidade nas escolas de origem. Esse fato promove a consolidação de um grupo para fins de estudo. Triviños (1987) considera fatores como a importância dos sujeitos para o tópico pesquisado, a facilidade de encontrar as pessoas, a disponibilidade dos sujeitos para as entrevistas, entre outros, como aspectos preponderantes na conformação da amostra.

A realização da coleta de dados ocorreu em quatro etapas, ao longo de dois semestres letivos. A análise dos dados coletados foi realizada em conformidade com o trabalho de Minayo (2000), que propõe três etapas de organização do material. A etapa de pré-análise consiste na seleção dos documentos a serem analisados, no retorno dos questionamentos iniciais da pesquisa, confrontando-os com o material da coleta e na elaboração de indicadores que direcionem a etapa final de interpretação. A segunda etapa, de exploração do material, é essencialmente a ação de codificação. A etapa final é a de tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos.

Através das entrevistas, foi constatado que as expectativas das famílias dos sujeitos eram diferentes, pois familiares de alguns alunos de Guaíba esperavam que a aula de música pudesse se tornar uma forma de sustento futuro, como artistas locais ou professores. Enquanto isso, as crianças de Porto Alegre viam a aula de flauta doce como uma opção de lazer e, entre seus familiares, não havia expectativas em relação a uma possível colocação sobre o futuro no mercado de trabalho na área artística. Também foi observado que o valor da mensalidade,⁴ apesar de ser bastante acessível e de condição obrigatória para permanência no projeto, era visto de formas diferentes entre os dois subgrupos. Para os alunos de Guaíba a mensalidade era paga com bastante esforço e, em algumas ocasiões, necessitavam de apoio para mantê-la em dia, mas, para os alunos do Colégio e residentes em Porto Alegre, a mensalidade era vista como uma contribuição simbólica.

A turma apresentava muita disposição para aprender, com excelente receptividade a essa pesquisa, elemento facilitador para a criação de vínculo da pesquisadora com os alunos. A primeira observação realizada se inicia ainda fora da sala de música, ao perceber o comportamento extrovertido do grupo de alunos na sua entrada no prédio. Os primeiros momentos em sala de aula também re-

velam a motivação e seriedade com que encaram a aula de música, e o apoio paralelo que recebem da professora Marília, de Guaíba.

As crianças chegaram com 15 min. de antecedência e são identificadas pelos sons da sua chegada: conversas em tom forte e animado, risos e notas tocadas na flauta doce. Tocavam pelos corredores, conversavam sobre assuntos da aula de música e sobre a apresentação musical mais recente, que ocorreria pela manhã em sua cidade (naquele mesmo dia pela manhã em Guaíba!). [...] Antes da profa. Júlia iniciar a aula, as crianças já estão sentadas e com as partituras a postos. Cada uma possui uma pastinha com sacos plásticos, além de uma agenda confeccionada pela profa. Marília (de Guaíba), somente para eventos ligados ao grupo de flautas. (Diário de campo, segunda observação, 2 out. 2007).

Percebemos que o contato com aspectos teóricos da escrita musical ocorre de modo direto e simples, atendendo à demanda espontânea dos alunos.

Musicalidade na *performance* com a flauta doce: resultados da pesquisa

A desejável conexão entre revisão bibliográfica, pesquisa de campo realizada e prática pessoal das pesquisadoras revelou um ponto-chave na pesquisa, relativo ao conceito de musicalidade: não seria encontrada uma definição formal e única, mas, sim, construiríamos uma concepção de musicalidade ligada ao contexto sociocultural e educacional, abarcando experiências e valores estético-musicais e buscando compreender as concepções musicais dos sujeitos da pesquisa.

Todos os autores pesquisados nesse trabalho dedicaram-se a descrever as condições necessárias para o desenvolvimento da musicalidade, a forma de ocorrência e a necessidade de refletirmos sobre essa temática a fim de enriquecermos nossas práticas e saberes musicais como músicos e educadores. No entanto, encontramos em Gembris (2006) uma definição objetiva do conceito de musicalidade, relacionada por ele à habilidade musical, a qual norteou a seção conclusiva dessa investigação. Para o autor, a atitude musical é a capacidade de perceber e dar forma a sons e a habilidade resultante de comunicar sentido, significado e sentimentos. A habilidade musical e seu desenvolvimento não formam campos isolados, e devem ser vistos igualmente nos contextos de outros aspectos de personalidade e de condições socioculturais.

⁴ O valor da mensalidade, em 2007, era equivalente a quatro passagens de ônibus urbano comum.

Nessa investigação, portanto, o conceito de musicalidade foi construído levando-se em conta todos os fatores acima mencionados, e pode ser sintetizado na seguinte definição: *a musicalidade na performance com a flauta doce é caracterizada pela habilidade de gerar sentido através da música.*

A relação entre a compreensão do discurso musical e a técnica musical promovem uma execução musical fluente, seja em uma improvisação, seja na execução de cor de uma música que conhece de ouvido, ou ainda lendo partitura. Dentre essas atividades, o grupo investigado apresentou menor familiaridade com a terceira, demonstrando que a leitura de partitura, por vezes, pode dificultar a *performance*, especialmente quando é proposta simultaneamente ao aprendizado inicial do instrumento.

A interação permite ao grupo realizar trocas entre práticas e saberes afetivos e cognitivos entre os próprios sujeitos com a música e entre eles e as professoras. Participando ativamente do processo de aprendizagem coletivo e individual, os sujeitos fortalecem sua autonomia de pensamento, autoestima, criatividade na resolução de problemas, entre outros aspectos do desenvolvimento musical. Segundo Swanwick (1994):

Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a “competir” com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos “professores”.

Conclusões

Uma das características marcantes do processo de desenvolvimento da musicalidade observada no campo de pesquisa foi a constatação de que os sujeitos progrediam paulatinamente em pontos distintos de leitura e técnica instrumental. A técnica instrumental do grupo, desenvolvida de forma gradativa ao longo dos dois semestres de observação, esteve sempre subordinada à expressividade musical, mesmo que de forma intuitiva.

A complexidade do conjunto de elementos necessários para uma boa execução instrumental por leitura era tamanha, que parecia impossível

progredir em todas as dimensões de forma homogênea. Quando tentavam ler a partitura, acabavam relaxando no andamento ou na sonoridade, por exemplo. Sloboda (2008) chama a atenção para a dupla tarefa enfrentada pela criança, de tocar um instrumento e ler a partitura, afirmando que cada uma delas requer habilidades distintas que juntas parecem intransponíveis. A solução para esse problema, segundo o autor, seria liberar a execução instrumental da leitura da partitura, através da memorização da melodia. Esse comportamento musical levou-nos a refletir sobre o papel da consciência de nossas ações e a sintonia entre intenção e desempenho: podemos “querer tocar de forma expressiva”, mas não conseguimos manifestar isso na execução musical. Uma etapa mais complexa é a consciência sobre esse processo: tendo um objetivo a alcançar e conseguindo identificar os obstáculos a seguir, o sujeito poderá agir mais eficazmente na resolução dos problemas.

Com o objetivo de contextualizar e analisar os dados encontrados na pesquisa de campo, procuramos agrupá-los em relação aos fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade no grupo observado. Os fatores identificados foram:

a) A construção do repertório: O repertório, bem explorado, motivou os sujeitos a superar seus limites técnicos. Depois do trabalho com o arranjo *funk*, que marcou o início da atuação da professora Júlia com a orquestra de flautas, os sujeitos estavam mais receptivos a outros gêneros musicais, e também mais confiantes em sua capacidade de execução instrumental. No trabalho com a *Gavote*, de Praetorius, foi notório o empenho dos alunos na resolução dos problemas de leitura e execução musical, apesar de ser uma peça considerada fácil e desconhecida (portanto desinteressante) para eles. Por esses elementos, entendemos que o repertório possui fundamental importância como gancho temático dentro da proposta pedagógica da professora Júlia.

b) Prática coletiva e estudo individual: De um modo geral, o grupo de flautas doces do Colégio demonstrou incomum engajamento individual e coletivo nas atividades musicais ao longo dos dois semestres de observação. A repetição exaustiva do estudo e execução da mesma peça não era um empecilho para a aula, já que os alunos desejavam muito superar suas dificuldades e realizar uma boa apresentação musical.

c) Acesso à técnica, criação e leitura musical: A concepção de uma boa execução musical para os alunos significava tocar as notas certas, e depois conseguir tocá-las rapidamente. Sendo assim, mesmo que haja pouco som (som fraco em função do pouco ar emitido no tubo da flauta), mesmo que a articulação esteja “mole”, imprecisa, irregular, os sujeitos valorizam a execução daquele aluno (colega) que toca rápido e com as posições certas dos dedos na flauta doce.

d) Contexto sociocultural: O fator socioeconômico foi destacado nas primeiras descrições feitas pela professora Júlia e torna-se mais relevante à medida que os alunos de Guaíba surpreendem pela motivação e engajamento, tentando superar todas as dificuldades financeiras que enfrentam.

e) Apresentações musicais: As apresentações musicais consistem em grande estímulo para estudantes, gerando expectativas, acelerando o processo de estudo, contribuindo, quando bem conduzidas, para a desenvoltura da capacidade de expressão individual e coletiva. As crianças constataram que as apresentações musicais também são um momento de forte interação musical entre os colegas e integrantes de outros grupos, com os quais se comparavam e buscavam superar de forma construtiva.

Ao elencar alguns dos fatores os quais julgamos de maior relevância no desenvolvimento da musicalidade na *performance* instrumental, concluímos este artigo destacando o papel da atividade musical coletiva e das ações que geram sentido no fazer e na aprendizagem. Permeando todos os fatores anteriormente apontados, de forma integral ou parcial, as ações coletivas possibilitaram um crescimento do grupo como um conjunto de sujeitos que possuem o mesmo objetivo: fazer música através da flauta doce, e fazê-lo de forma expressiva e prazerosa.

A identidade do grupo formou-se a partir de características de cada sujeito, mas constituiu-se como uma “entidade coletiva”. No grupo, histórias pessoais – trágicas, comuns ou felizes – somam-se a saberes e ações, formando um mosaico colorido e instigante de fatores, responsáveis por uma aprendizagem que possui sentido no grupo. Segundo Becker (2002), crianças e adolescentes não deixam de fazer alguma coisa por ser difícil, mas porque não tem sentido para eles.

Mesmo os alunos novos possuem uma boa sonoridade e a produzem de forma espontânea, o que nos leva a crer que esse indicador de musicalidade é acessível a qualquer estudante de flauta doce. Podemos supor, também, que a sonoridade é um dos primeiros, se não o primeiro indicador que poderia ser explorado, pois necessita apenas de ar – com a condução do mesmo no tubo da flauta doce – como matéria-prima.

As aquisições técnicas de digitação e articulação, contudo, formam uma complexa rede de elementos que nem sempre se desenvolveram de forma gradual e regular. A diferença percebida entre os alunos novos e antigos se deu a partir da desenvoltura na digitação (os antigos conhecem mais notas na flauta doce e conseguem executá-las mais rapidamente). Mesmo aqueles sujeitos que não conseguem articular regularmente procuram separar os sons com outros recursos, como a interrupção do ar através do movimento de abrir e fechar a boca. E a digitação, de um modo geral, é o primeiro ponto técnico perseguido enfaticamente pelos alunos – eles querem tocar rápido, e nem sempre priorizam a sonoridade.

Nessa direção, acreditamos que não haja uma ordem rígida no desenvolvimento desses indicadores, mas uma sequência dinâmica de aquisição de habilidades, conforme os interesses e necessidades de cada sujeito e a abordagem da professora na condução do grupo. Há uma interdependência entre a digitação, articulação e sopro, mas os sujeitos encontram estratégias de compensar a falta de agilidade em um dos elementos, buscando a resolução dos problemas de forma espontânea e criativa. As estratégias das crianças acontecem por aproximações do que elas julgam ser um modo de aprender: guiam-se por aspectos mais imediatamente acessíveis ou visíveis, como imitar o movimento dos dedos da professora.

Coordenar essas habilidades – sopro, articulação e digitação de forma concomitante à leitura de partitura, no entanto, configurou-se como um grande desafio no desenvolvimento do grupo. Em alguns momentos, chegamos a questionar: a leitura de partitura ajuda ou prejudica a construção da musicalidade do estudante de flauta doce?

O que constatamos no campo de pesquisa foi a importância da motivação pessoal e coletiva para a construção de uma *performance* expressiva. Exemplo disso vem do repertório, pois mesmo aparentando ser tecnicamente superior ao que o grupo poderia executar, pôde ser eficazmente interpretado em apresentações públicas. Ao fazer

sentido para os sujeitos, as músicas selecionadas por eles ou propostas pela professora Júlia foram estudadas com afinco e interpretadas de forma expressiva pelo grupo.

No complexo e dinâmico processo de desenvolvimento da musicalidade, a imitação de um modelo a seguir, como o som da professora ou a destreza na digitação de um colega, foi um fator relevante na investigação. Quando eles combinam estratégias entre si, ou procuram ouvir a professora ou os colegas mais experientes, estão centrando sua atenção na audição, que desenvolve uma sofisticada percepção dos sons que almejam saber produzir.

A aquisição gradativa das habilidades musicais promove, em cada aprendizagem nova, uma noção de totalidade do saber-fazer, que possibilita a

expressividade na *performance*. Essa aprendizagem nova, por sua vez, também se amplia e se modifica durante o desenvolvimento da musicalidade.

Acreditamos, portanto, que o desenvolvimento da musicalidade na *performance* é marcado pela capacidade crescente de coordenar diversos elementos que fazem parte do contexto do fazer musical. As coordenações tornam-se mais complexas, não só por envolver mais elementos, mas porque a conexão feita gera sentido musical expresso na *performance*.

Podemos dizer, dessa forma, que o desenvolvimento da musicalidade não é uma trajetória que se dirige a um determinado alvo onde se quer chegar de modo definitivo, mas experiências em um processo contínuo, sem que possamos definir um ponto inicial ou um marco final.

Referências

- BARCELÓ GINARD, B. J. *La gènesi de la intel·ligència musical em l'infant*. Barcelona: Dinsic, 2003.
- BECKER, F. Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 16., 1999, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 1999. p. 17-22.
- _____. Conhecimento e aprendizagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 16., 2002, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Fundarte, 2002. p. 24-30.
- BLACKING, J. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1976.
- _____. Music, culture and experience. In: BLACKING, J. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 1995. p. 323-342.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1997.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- CLARKE, E. Understanding the psychology of performance. In: RINK, J. (Org.) *Musical performance: a guide to understanding*. London: Cambridge University Press, 2002. p. 59-72.
- CUERVO, L. da C. A expressão da musicalidade com a flauta doce: reflexões e estratégias. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16.; CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007. 1 CD-ROM.
- CUERVO, L. da C. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ELLIOT, D. J. Música, educación y valores musicales. In: GAINZA, V. H. (Org.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe, 1998. p. 11-32.
- FIGUEIREDO, S. L. F.; SCHMIDT, L. Discutindo o talento musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2005. p. 385-392.
- _____. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2008. p. 423-429.
- FRANÇA, C. C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, p. 52-62, 2000. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/01/Vol01_cap_05.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2008.
- GEMBRIS, H. Historical phases in the definition of musicality. *Psychomusicology*, Halle-Wittenberg: Martin Luther University, v. 16, p. 17-22, 1997.
- _____. Research on musical development in a lifespan perspective: an introduction. In: GEMBRIS, H. (Ed.). *Musical development form a lifespan perspective*. Frankfurt: Peter Lang, 2006. p. 11-20.
- HALLAM, S. Musicality. In: McPHERSON, G. E. (Org.). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.
- ILARI, B. S. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. S. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção musical*. Curitiba: UFPR, 2006. p. 271-302.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade humana: aquela que todos podem ter. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais: educação musical hoje: múltiplos espaços. novas demandas profissionais*. Santa Maria: UFSM, 2001a. p. 53-63.
- MAFFIOLETTI, L. de A. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- SACKS, O. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia definitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- STEFANI, G. Uma teoria de competência musical. *Música & Cultura: Revista On-Line de Etnomusicologia*, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.musicaecultura.ufba.br/numero_02/artigo_stefani_01.htm>. Acesso em: 22 maio 2007.
- SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 4/5, nov. 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em 9 dez. 2008.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZUCKERKANDL, V. *Man the musician*. Princeton: Princeton University Press, 1976.

Recebido em 03/02/2009

Aprovado em 11/03/2009

A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos*

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder

Universidade de São Paulo (USP)
scnassif@terra.com.br

Resumo. Neste artigo procuro mostrar que a adoção de uma abordagem da música como uma forma de linguagem pode trazer consequências práticas fundamentais para o ensino. À luz da concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin, estabeleço analogias entre música e linguagem verbal, exemplificando alguns procedimentos pedagógicos musicais que poderiam ser revistos a partir dessa perspectiva. A principal mudança proposta por essa visão diz respeito a um deslocamento na ênfase do ensino: ao invés da técnica (principal preocupação do ensino tradicional) ou da materialidade sonora (característica das propostas de cunho mais vanguardista), privilegia-se a dimensão estética musical.

Palavras-chave: linguagem, discursividade, estética

Abstract. In this paper my effort is to show that the adoption of an approach of music as a form of language can bring practical consequences to teaching. Through the conception of language of Mikhail Bakhtin, I establish analogies between music and verbal language, exemplifying some musical pedagogical procedures that could be reviewed from this perspective. The main change proposed by this vision is related to a displacement in the emphasis of teaching: instead of technique (main concern of traditional teaching) or of the sonorous materiality (characteristic of the more vanguardist proposals), the musical aesthetic dimension is privileged.

Keywords: language, discursivity, aesthetic

A ideia de que a música possa ser considerada uma forma de linguagem, embora não seja consensual e tenha vários opositores na filosofia – conferir, por exemplo, Hanslick (1989), Langer (1989) e Dufrenne (1998) –, vem sendo bastante difundida no meio educacional, seja simplesmente para enfatizar a possibilidade de acesso à música a todos os indivíduos, indiscriminadamente, seja para procurar entender melhor a aprendizagem musical pela possibilidade de estabelecer analogias com a linguagem verbal. Entre os educadores e pesquisadores que, de um modo ou de outro, endossam essa abordagem, podemos citar, entre outros, Gaínza (1977), Fonterrada (1991), Penna (1998), Bernardes (2001), etc., além de Swanwick (2003),

que, embora não assuma explicitamente a ideia da música como uma forma de linguagem (mas sim como forma simbólica), faz uso de um vocabulário que remete à linguagem verbal, ainda que metaforicamente (“discurso”, “conversa”, “sotaque”, etc.). Isso nos permite levantar a hipótese de que de alguma forma esse autor vê aproximações possíveis entre essas duas formas simbólicas.¹

É interessante observar, nessa discussão sobre a música ser ou não linguagem, que as divergências geralmente dizem respeito mais à concepção de linguagem que é tomada como paradigma do que a questões musicais propriamente ditas. Autores como Langer (1989) e Dufrenne (1998)

* Este trabalho é parte de uma tese de doutoramento, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, que contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

¹ É importante assinalar que, a despeito de sua filiação a outra matriz teórica, o diálogo com esse autor se fará necessário no decorrer deste texto, uma vez que ele levanta muitas questões comuns às discussões aqui em foco. As principais diferenças ficam por conta dos princípios explicativos que Swanwick toma como fundamento, oriundos de sua abordagem fenomenológica da música.

partem de uma visão saussureana² da língua, concebida como um sistema fechado, abstrato, sujeito a regras fixas e, ao mesmo tempo, tomam a música do ponto de vista de sua realização concreta, sonora, com todas as singularidades que aí ocorrem. Isso faz com que constatem apressadamente uma impossibilidade de aproximação entre essas duas formas simbólicas. Entretanto, se buscarmos uma concepção de linguagem que também privilegie a língua em sua dimensão concreta, os pontos em comum começarão a aparecer.³

Neste trabalho, partindo da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem de Mikail Bakhtin, assumo como premissa que essa aproximação é efetivamente possível e permite iluminar diversas questões relativas à educação musical, sobretudo na sua fase inicial. A partir do estabelecimento de algumas analogias entre música e linguagem verbal, levanto algumas questões que possibilitam refletir sobre como determinados procedimentos que fazem parte do cotidiano do ensino de música poderiam ser repensados.

Linguagem verbal/linguagem musical

Podemos dizer que na linguagem verbal há uma sobreposição de níveis ou dimensões que, embora aconteçam de modo indissociável na realização concreta da língua (falada ou escrita), costumam ser analisados separadamente nos estudos linguísticos. Assim, temos, por exemplo, o nível fonológico (os sons que cada língua recorta das inúmeras possibilidades articulatórias do aparelho fonador humano), o nível sintático (as regras combinatórias que regulam a possibilidade de aparecimento das palavras numa oração ou de orações num período, por exemplo), o nível semântico (que diz respeito aos significados cristalizados pelas línguas) e o nível discursivo (os efeitos de sentido produzidos por enunciados levando-se em conta o contexto – social, cultural, histórico – onde são

produzidos). Nos três primeiros níveis estamos na esfera da língua enquanto um sistema abstrato e, no último, na sua realização concreta e, portanto, na sua dimensão ideológica.⁴ De acordo com Bakhtin (2000), a utilização da língua se dá em forma de enunciados concretos (orais ou escritos) proferidos por sujeitos concretos em situações específicas. São eles que permitem o acesso ao nível discursivo da língua. Cada enunciado, independente do seu conteúdo e volume têm características estruturais definidas e fronteiras bem delimitadas. Um enunciado termina quando completa um sentido e provoca uma atitude responsiva por parte do interlocutor (que não precisa ser necessariamente uma resposta fônica e nem imediata). Todo enunciado, desse modo, se liga a um enunciado anterior (ao qual ele é de alguma forma uma resposta) e a um posterior (que também de algum modo lhe estará respondendo). Nenhum locutor, nesse sentido, é o primeiro “que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (Bakhtin, 2000, p. 291), mas sua fala pressupõe não somente a existência da língua, como de enunciados anteriores. “Cada enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 2000, p. 291).

Quando uma criança adquire a linguagem, o faz justamente a partir do contato com a língua na sua concretude, ou do nível discursivo. São os sentidos e os valores linguísticos que lhe são transmitidos pelos outros falantes daquela língua através de enunciados concretos que possibilitarão a absorção do sistema abstrato (fonológico, sintático e semântico). Mesmo na aprendizagem de uma língua estrangeira, que demanda um processo mais analítico, a dimensão discursiva é considerada privilegiada.⁵ Somente, por exemplo, a partir do conhecimento das regras gramaticais e sem esse contato intenso com um universo linguístico axiologicamente marcado seria impossível a absorção de qualquer língua, seja a materna ou uma estrangeira.

² Ferdinand Saussure ([s.d.]), considerado fundador da linguística moderna, estabeleceu a dicotomia entre “língua” (sistema fixo e abstrato, de caráter social) e “fala” (realização concreta e individual da língua, com as conseqüentes “deformações” do sistema). De acordo com esse autor, apenas a língua seria objeto dos estudos linguísticos. Autores posteriores, no entanto, questionaram essa concepção e se interessaram justamente pelo aspecto da realização concreta, pela língua em funcionamento, e encontraram traços sociais também nessa dimensão. É o caso, por exemplo, de M. Bakhtin (1895-1975), filósofo da linguagem russo, de orientação materialista dialética, cujo principal objetivo era buscar um modelo de análise da linguagem alternativo aos modelos propostos pelas duas orientações do pensamento filosófico-linguístico predominantes no seu tempo. A primeira dessas orientações, por ele denominada de “objetivismo abstrato”, considerava a língua um sistema normativo e estável, “um produto acabado” que “transmite-se de geração a geração” (Bakhtin, 2002, p. 107). A segunda, oposta, chamada por esse autor de “subjetivismo idealista”, entendia que “a língua é uma atividade, um processo ininterrupto de construção (‘energia’) que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” (Bakhtin, 2002, p. 72), não cabendo, portanto, a ideia de sistema. A esses dois modelos, então, Bakhtin propõe uma visão de linguagem que toma a língua em sua realização concreta, mas não desconsidera o seu caráter social e, portanto, os modos de enunciação partilhados coletivamente.

³ Para um aprofundamento nessa questão, conferir Schroeder (2005, 2006).

⁴ “Ideológico” aqui é tomado no sentido de Bakhtin (2002) como algo “dotado de sentido e valor”.

⁵ É só observar o quanto a imersão nos valores da cultura é buscada nas metodologias atuais de ensino de língua estrangeira.

Trazendo essas distinções para a música, podemos dizer que também essa possui uma dimensão material sonora (os sons que cada cultura recorta dentre as infinitas possibilidades que as fontes sonoras disponíveis possuem), uma sintaxe própria a cada idioma musical (tonal, atonal, modal, serial, etc.), e uma dimensão significativa (talvez não semântica, uma vez que aqui não se pode falar em conotações fixas que podem ser dicionarizadas, mas, com certeza, uma dimensão discursiva, na qual os significados são sempre contextuais). Também na música a fonologia e a sintaxe estão sempre a serviço de significações estéticas, cujo único acesso são os enunciados musicais, as músicas em sua realização concreta e sonora. E, como consequência, também na aquisição da musicalidade (nos casos em que a criança se musicaliza “naturalmente”, por imersão em um meio social no qual a música é uma presença muito forte) ou na aprendizagem musical (processo mais formal, no qual predomina uma intencionalidade pedagógica), o nível discursivo, os enunciados musicais, as músicas esteticamente constituídas em relações sempre dialógicas, são o ponto de partida privilegiado. Os sistemas sintático e fonológico só serão absorvidos quando percebidos em função de propósitos estético-musicais e não como entidades autônomas, preparatórias para uma compreensão musical posterior propriamente dita.

Esse modo de entender a música é importante porque permite rever certos procedimentos pedagógicos amplamente difundidos nas práticas e métodos de ensino musical. Vejamos alguns exemplos.

A ênfase na materialidade sonora

Uma das principais novidades trazidas pelos educadores do século XX foi a proposta de exploração sonora como início do processo de musicalização. Pesquisar sons, imitá-los, classificá-los quanto aos seus parâmetros, virou quase uma obrigação. No entanto, quando se entende a música como uma linguagem cuja possibilidade de apropriação está diretamente ligada a uma apreensão significativa, começa-se a perceber as limitações de se ater à sua materialidade pura (o que equivaleria,

voltando à analogia com a linguagem, a tentar aprender uma língua a partir da sua fonologia). Por mais interessante e criativo que possa ser, esse tipo de trabalho só faz sentido, nessa perspectiva, quando atrelado a contextos musicais ou, numa analogia bakhtiniana, à “música em funcionamento” (pelo menos quando a intenção é atingi-la como linguagem). Assim, por exemplo, saber qual entre dois sons é mais grave ou mais agudo talvez sirva para pouca coisa, mas tentar entender por que determinada música explorou mais os sons graves do que os agudos pode ser bem interessante. Do mesmo modo, conseguir classificar sons quanto à sua duração tem pouco ou nenhum interesse, mas, por exemplo, explorar possíveis efeitos sonoros que se consegue usando sons curtos e longos pode ser bastante enriquecedor do ponto de vista musical.⁶ O próprio Schafer (1991), pensando em possibilidades educacionais nas escolas de ensino regular, reconhece que atividades de exploração sonora, embora muitas vezes sejam uma saída interessante para professores não especializados, não são propriamente “ensinar música”.⁷

É bem verdade que muitas vezes esse tipo de trabalho desemboca numa produção estética, o que já é um ganho enorme em relação a um trabalho sem nenhuma referência musical. Entretanto, quase sempre está ligado a uma estética contemporânea, a qual, conforme o modo como é realizada, muitas vezes não tem nada a ver com o que os alunos entendem por música, criando-se aquele fenômeno que Swanwick denomina “a subcultura da música escolar” (Swanwick, 2003, p. 50), ou seja, um tipo de música que só existe naquele lugar, com aquele determinado fim e que é mais ou menos “engolida” nos horários escolares. Ou seja, o perigo de não se atingir a linguagem permanece, caso não sejam apresentadas referências musicais como parte integrante de um trabalho de manuseio sonoro cujo fim é atingir uma estética contemporânea específica.

O estudo de elementos musicais isolados

Quando se entende que na música os elementos sintáticos estão sempre em função de uma proposta musical, de uma intencionalidade estética,

⁶ França (2003), a partir de outra perspectiva teórica, cita uma série de exemplos de atividades que podem ser feitas com sons considerando-se o seu aspecto expressivo musical. A autora menciona ainda várias peças do repertório erudito tradicional que exploram determinados aspectos sonoros e que poderiam ser interessantes aos propósitos aqui delineados.

⁷ “As Faculdades de Educação ou cursos de Magistério com um programa completo de educação musical, não terão oportunidade de conferir aos alunos-professores técnicas e informação suficientes para fazer deles confiáveis e inspirados professores de música, no sentido tradicional. É necessário, então, uma alternativa especial [...]. Sem saber nada, poderíamos tentar, no pouco tempo disponível, descobrir tudo o que pudermos a respeito do som – sua condição física, sua psicologia, a emoção de produzi-lo na garganta, ou encontrá-lo no ar, fora de nós mesmos. *Será colocado que esses professores não estarão ensinando música.*” (Schafer, 1991, p. 305, grifo meu).

de nada adianta ensiná-los como entidades autosuficientes, autônomas em relação ao todo musical. Assim como o som em si, os elementos musicais também são insuficientes para que se atinja o nível da linguagem. O simples reconhecimento desses elementos nada nos diz sobre seu significado num contexto estético.

A esse respeito, Bakhtin (2002) faz uma distinção bastante esclarecedora quando diferencia signo de sinal. De acordo com esse autor, enquanto “o sinal é uma entidade de conteúdo imutável”, “constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)” (Bakhtin, 2002, p. 93), e que precisa apenas ser “identificado”, o signo é sempre orientado pelo contexto, seu sentido é móvel, ele necessita ser “compreendido”. Desse modo, só os signos, por sua natureza valorativa, são capazes de fundar uma estética qualquer. Trazendo essas reflexões para a música, podemos dizer que aqui também os elementos tomados isoladamente não são capazes de permitir uma compreensão da linguagem, pois permanecem em um nível sinalético (de sinal) e não atingem a dimensão significativa (de signo). Contudo, um procedimento bastante comum no ensino tradicional é justamente partir dos elementos musicais isolados (notas, acordes, ritmos, etc.) e ir juntando-os em estruturas cada vez mais complexas até chegar às músicas propriamente ditas. Uma abordagem que privilegie o aspecto discursivo da música, ao contrário, parte sempre de um contexto esteticamente estruturado.⁸ Mesmo que a proposta seja, num determinado momento, trabalhar algum elemento específico, este sempre é apresentado em sua realização concreta nas “músicas reais” e nunca de modo isolado.⁹ E isso em qualquer nível do ensino, mas principalmente nos níveis iniciais, quando os alunos muitas vezes ainda não criaram um repertório de referências musicais e não são capazes,

portanto, de abstrair o sentido de um elemento isolado. O que acontece normalmente, no entanto, principalmente nas aulas de instrumentos, é que os alunos iniciantes, por suas limitações técnicas, têm de se restringir a sonoridades que não vão muito além de “esboços musicais”. Se eles ainda não são capazes de tocar algo musicalmente significativo (e aqui obviamente eu não estou me referindo à complexidade, mas à completude musical), o professor poderia criar um contexto para aqueles poucos sons, tornando-os “musicais” (por exemplo, tocando ele mesmo uma harmonia que acompanhe e dê sentido ao que o aluno toca). É um equívoco, em minha opinião, pensar que a compreensão musical é uma decorrência da complexidade técnica. Ao contrário, penso que só uma boa percepção estética é que vai dar sentido a um aprimoramento técnico.

O receio de fornecer “modelos”

De acordo com Mikail Bakhtin (2000), somos capazes de produzir enunciados não apenas porque dispomos de um sistema linguístico, mas principalmente porque dispomos de outros enunciados que foram produzidos antes por outras pessoas. É no diálogo com essas outras falas produzidas anteriormente que construímos as nossas, as quais de certo modo são sempre uma resposta ao que veio antes. Por essa razão, ainda segundo esse autor, os significados dos enunciados são sempre relacionais: ligam-se ao que foi dito antes e ao que será dito depois. E isso acontece, é importante ressaltar, não apenas na fala cotidiana, mas também na literatura, por exemplo, pois uma obra é sempre uma resposta a outras que vieram antes (e não uma criação a partir do nada). Analogamente, um compositor pode compor não apenas porque dispõe de um sistema musical, mas principalmente porque dispõe de outras músicas que foram compostas anteriormente e com as quais ele vai de algum modo dialogar. As criações musicais, por mais inovadoras

⁸ Na alfabetização da língua essa questão vem sendo amplamente discutida e, pelo menos nos contextos educacionais sintonizados com as discussões atuais, há muito tempo o texto (e não as sílabas ou mesmo as palavras isoladas) vem sendo tomado como ponto de partida nesse processo. Entende-se que saber ler não é apenas uma questão de deciframento de um código, mas envolve a possibilidade de compreensão textual. Analogamente, podemos dizer que saber música não é apenas reconhecer elementos, mas ter uma compreensão estética musical.

⁹ Vários pesquisadores atuais têm se preocupado com essa questão. Grossi (2001, p. 49), por exemplo, em estudo sobre os testes convencionais de avaliação da percepção musical, critica a ênfase na “apreciação analítica, muitas vezes atomística, dos elementos intrínsecos da música” e propõe um modo alternativo de avaliação onde categorias mais amplas sejam incluídas e se faça uso de músicas “reais” ao invés de sons ou elementos isolados. Swanwick (2003, p. 57), por sua vez, coloca como o primeiro princípio da educação musical “considerar a música um discurso”, indo além das notas, intervalos, acordes, etc., ou do que ele denomina “nível material” da música. A principal diferença entre o posicionamento teórico adotado por Swanwick e a perspectiva aqui apresentada diz respeito ao que é tomado como ponto de partida na apreensão da música. Para Swanwick há uma sobreposição de camadas na qual o nível material é necessariamente o primeiro, passando depois pelo gesto (ou expressão), forma e valor. Este último nível estaria ligado a um “forte sentido de significância” (Swanwick, 2003, p. 32) e atingi-lo dependeria de certo envolvimento ou maturidade musical. Numa perspectiva bakhtiniana, por outro lado, o nível valorativo é ao mesmo tempo o ponto de partida e o ponto de chegada. Não se admite uma apreensão simbólica neutra, pré-valorativa (ou não ideológica, nos termos bakhtinianos), pois a significância é condição para qualquer percepção.

que sejam, também são sempre uma resposta a outras obras compostas anteriormente. Mesmo as vanguardas mais radicais inovam sempre em relação a o que já foi feito. Assim, por exemplo, uma música que não use instrumentos musicais convencionais, mas sons gravados, tem parte de sua originalidade creditada ao fato de negar as fontes sonoras tradicionais. É em relação a elas que percebemos o seu alcance inovador.

Essa discussão é interessante do ponto de vista educacional porque permite que se perceba a importância de nunca trabalhar no vazio estético, mas sempre fornecer referências musicais aos alunos. É só a partir da possibilidade de referência a um contexto esteticamente significativo que determinado conhecimento musical poderá ser apreendido em profundidade. No entanto, muitos professores ainda ensinam apoiados no pressuposto de que os modelos são perniciosos ao ensino, pois tirariam uma suposta espontaneidade que o aluno possa ter. Quando, porém, se trabalha com a premissa de que a música, tal qual a linguagem verbal, também possui significados relacionais, as referências estéticas passam a ser fundamentais. Nesse sentido, cabe ao professor não apenas ampliar as referências estéticas dos alunos, como também procurar conhecer as que eles já trazem, fazendo delas aliadas no aprendizado musical. Na prática, uma maneira simples de conseguir isso seria, ao apresentar determinado conhecimento – um encadeamento harmônico, por exemplo –, mostrá-lo primeiramente num repertório familiar aos alunos para que eles pudessem perceber o efeito sonoro desse encadeamento, para só depois apresentá-lo em outros contextos menos familiares, expondo então as regras que regem a sua formação, etc. (essa proposta, como é fácil perceber, é uma inversão em relação ao procedimento usual, que é justamente começar pelas regras). Devemos levar sempre em conta que o aluno, ao ingressar em aulas de música, já traz um universo musical próprio (e que muitas vezes é justamente o que o move a procurar as aulas), ou seja, ele já ouve e muitas vezes tem bastante familiaridade com um ou vários gêneros musicais específicos. Se for obrigado a ignorar (ou às vezes até desmerecer) esse gênero que lhe é familiar e tentar se expressar através de outro, esse aluno, no mínimo, ficará completamente perdido e desmotivado.¹⁰

É interessante que mesmo atividades musicais aparentemente simples muitas vezes são totalmente estranhas aos alunos e se tornam difíceis quando se prescindem de referências que sirvam de modelo. Fonterrada (1991) cita o exemplo bastante elucidativo de um grupo de crianças de musicalização que, tendo de ensaiar um repertório para cantar em grupo, mostraram total incompreensão a respeito do canto em conjunto. A solução foi então fazer com que as crianças criassem referências assistindo a uma apresentação:

Não compreendiam [as crianças] sonoridades simultâneas, o que fazia com que cantar cânones, ostinati ou melodias diferentes superpostas fosse impossível. [...] Foi então que surgiu a idéia de se organizar uma apresentação musical, para as crianças ouvirem. Na data escolhida, elas foram conduzidas à capela e colocadas em cadeiras arrumadas em círculo, com um grande espaço no centro. Entraram então os monitores, narrando histórias, cantando e dançando. [...] Algumas músicas que cantaram, eram conhecidas pelas crianças, mas foram cantadas e tocadas em arranjos mais elaborados, a várias vozes e instrumentos. As crianças ficaram fascinadas e aplaudiram muito. Após esse encontro, o modo de cantar das crianças se modificou. Houve nítida melhoria na afinação e conseguiram cantar cânones e ostinati. Haviam compreendido. (Fonterrada, 1991, p. 221-222, grifo meu).

Nesse episódio parece ficar bem clara a necessidade e, principalmente, o poder das referências: um único contato com o mundo musical “real” foi suficiente para que aquelas crianças compreendessem em poucos minutos o que horas de explicações teóricas talvez não tivessem conseguido.

Também na área de execução instrumental a presença de modelos parece ser de grande valia. Muitas vezes um aluno não está entendendo determinado trecho e, ao ouvi-lo tocado pelo professor ou por uma gravação, muda completamente a sua execução, geralmente melhorando muito em termos de articulação do discurso musical, sem necessariamente “copiar” mecanicamente a execução ouvida. É através do contato intensivo com universos musicais esteticamente constituídos que os alunos vão absorvendo a gramática, percebendo o que é possível ou não dentro da linguagem. Além disso, um contato intensivo com

¹⁰ Swanwick, ao estabelecer princípios para a educação musical, adota posição semelhante, enfatizando a necessidade de se considerar “o discurso musical dos alunos”: “Discurso – conversação musical –, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro.” (Swanwick, 2003, p. 66-67).

músicas pode trazer contribuições também na área criativa. Swanwick (2003) cita uma pesquisa realizada no Chipre sobre a relação entre compor/tocar/escutar, que chegou à conclusão de que os alunos que ouviam música, de modo geral acompanhavam de maneira mais elaborada.

O instrumento e a técnica

Numa abordagem do ensino que tome a música como uma forma de linguagem, o instrumento musical deixa de ser pensado como uma finalidade do estudo e assume a função de mediador, cuja importância não pode superar a da própria música, a qual, por sua vez, está a serviço de uma proposta estética que tem um valor para uma sociedade em determinado tempo.

Esse modo de entender o instrumento nos obriga a algumas revisões, criando a necessidade de constantes atualizações na visão de cada instrumento em particular. Se a linguagem musical é algo em constante mudança, o valor dos instrumentos, também. Tomemos como exemplo o piano. Talvez o instrumento mais marcado por uma tradição europeia, o que torna bastante difícil qualquer mudança de atitude em relação a ele, o piano poderia se tornar um aliado extremamente importante do ensino. Assim, por exemplo, além da perseguida e quase inalcançável posição solística, ele poderia ser visto como um instrumento por excelência ideal para se tocar em grupos, assumindo várias funções. Por suas características (possibilidade harmônica, extensão da tessitura, riqueza timbrística, percussividade, etc.), esse instrumento se mostra não somente ideal como acompanhante de solistas, mas pode se tornar um verdadeiro “coringa” em vários tipos de agrupamentos, pois muitas vezes substitui com vantagens outros instrumentos (possibilidade essa que pode ser ampliada ad infinitum também pelo uso de um teclado eletrônico).

Para que outros usos do piano possam acontecer, entretanto, é necessária ainda uma outra visão do modo de tocar ou, em outras palavras, da técnica pianística. Essa questão é particularmente importante para o ensino do piano, pois a valorização da técnica tem sido uma verdadeira obsessão, quase a própria razão do estudo do instrumento para inúmeros professores e alunos. É muito comum alunos e professores de piano perseguirem músicas cada vez mais difíceis, como se a possibilidade de tocá-las fosse uma espécie de índice do “nível musical” de quem toca. Há uma preocupação exagerada com o que poderíamos denominar “crescimento vertical” musical, ou

seja, a conquista de complexidade técnica cada vez maior. Isso faz com que os alunos acabem queimando etapas, impedindo-os de se desenvolverem “horizontalmente”, solidificando a técnica e principalmente aprofundando a compreensão da linguagem musical. O resultado, geralmente, são interpretações inconsistentes do ponto de vista estético e que acontecessem sob a ameaça constante da perda do domínio técnico a qualquer momento. Se, por outro lado, no estudo do piano ou qualquer instrumento, a ênfase sair um pouco dos aspectos puramente técnicos e passar para as formas de enunciação musical, para os sentidos musicais que se produzem, para o nível discursivo da música, talvez haja maiores chances de que execuções musicalmente mais consistentes aconteçam.

Um dos recursos mais interessantes, e que também tem sido alvo de controvérsias no ensino do instrumento, é justamente a formação de grupos. Além das razões mais ou menos óbvias do fator estímulo que caracteriza as atividades coletivas, as aulas em grupo permitem realizações musicais muito mais interessantes e bem acabadas. Alunos com pouquíssima desenvoltura instrumental podem, muitas vezes, tocar em grupo um repertório muito acima de suas possibilidades individuais. Entre outras vantagens, isso torna o grupo um excelente lugar onde é possível desenvolver uma percepção estrutural da música, a maneira pela qual o todo é constituído pelas partes de cada integrante, bem como a função de cada parte em relação à macroestrutura. Além disso, e a meu ver mais importante, os grupos são os lugares por excelência do exercício do diálogo musical. É onde aprendemos a ouvir, saber a hora de “falar”, a hora de nos colocarmos em segundo plano, de ficar em silêncio, etc., onde vamos formando nossa individualidade musical, adquirindo nosso próprio “sotaque” (como diria Swanwick). De acordo com Bakhtin (2002), a linguagem é essencialmente dialógica, tanto na sua constituição, quanto no seu uso. Isso significa que sempre que um locutor profere um enunciado, está de algum modo dialogando com outros enunciados proferidos anteriormente. São esses enunciados anteriores que de algum modo significam os atuais. Analogamente, é no diálogo com outros enunciados musicais que os enunciados dos alunos vão fazendo sentido. Quando esses outros enunciados acontecem em interações em sala de aula, mais rica fica essa relação dialógica. Além disso, no grupo é possível também conversar verbalmente sobre possíveis escolhas para interpretação (andamento, dinâmica, etc.), argumentar a favor ou contra um modo específico de conceber a música, exercitar, enfim, a reflexão sobre a prática. Numa aula individual, devido à assimetria que normalmente há

entre o professor e o aluno, esse exercício é quase impossível, pois as situações mais comuns são: o professor manda/o aluno obedece ou o aluno faz/o professor concorda ou discorda (neste último caso, o aluno segue a orientação do professor).

Outra mudança decorrente desse modo de ver o ensino do instrumento é que as tradicionais “lições” passam a não fazer mais sentido, sendo substituídas por “músicas”. Um ensino no qual a questão estética é prioritária não trabalha no “vazio estético” e, portanto, não vê utilidade naqueles tradicionais métodos de ensino de leitura no instrumento onde o conhecimento é apresentado numa sequência totalmente racional de gradativa dificuldade técnica através de lições destituídas, na sua maioria, de qualquer valor estético para, ao final do livro, apresentar algumas pecinhas musicais. A prioridade, ao contrário desses métodos, deveria ser sempre o repertório: em aulas de música, aprende-se música.

A leitura musical

Uma nova postura diante da leitura também pode ser assumida quando alteramos algumas concepções que fundamentam o ensino. E nesse ponto a analogia com a linguagem verbal pode ser ainda mais esclarecedora. Por não estar presente de modo intensivo para a maioria das crianças desde o nascimento, são raros os casos em que a música (sobretudo a linguagem erudita, predominante no ensino especializado) pode ser equiparada à língua materna, o que nos obriga a considerá-la quase sempre uma “língua estrangeira”. Olhemos então para os modelos de aprendizagem nessa área. Modernamente, no ensino de uma segunda língua, mesmo que a escrita seja introduzida concomitantemente, a oralidade é bastante enfatizada, sobretudo no início do processo. Geralmente cada novo conhecimento (um vocabulário, uma regra gramatical, etc.) é apresentado através de exemplos onde aparece contextualizado (em situações do cotidiano) e a escrita só é trabalhada quando a maior parte das dúvidas já foram resolvidas oralmente. Em outras palavras, o aluno só escreve ou lê aquilo que já compreendeu, ou cujo significado percebeu. Em música, no entanto, a escrita continua sendo um modo bastante usado de introduzir o aluno na linguagem (principalmente em aulas de instrumentos). Na verdade, a escrita é tão valorizada que, para o senso comum, saber ler uma partitura é sinônimo de “saber música”.¹¹ Isso tem feito com que muitos professores tenham certa

pressa em introduzi-la, abrindo mão de um período precioso no qual o aluno poderia tocar “de ouvido” ou por imitação, situações de aprendizagem nas quais o nível discursivo musical é privilegiado. Frequentemente a partitura ganha tal autonomia em relação à música, que passa a ter existência própria, sendo, inclusive, o principal objeto sobre o qual se discute numa aula de música. Um caminho alternativo, e que talvez evitasse essa distorção do ensino, seria justamente inverter as prioridades no início da aprendizagem, até certo ponto retardando a alfabetização musical escrita.

Minimizar a importância da leitura talvez evitasse também um problema sério e bastante comum, que é a falta de fluência musical, a impossibilidade que muitos alunos demonstram, ao tocarem um trecho musical, de manter um fluxo temporal contínuo. Toda leitura é um processo analítico: olhamos as notas, os valores rítmicos, as articulações, as harmonias, as pontuações entre as frases, etc. Quando todos esses elementos só são percebidos desse modo analítico e não fecham um sentido estético geral (o aluno não é capaz de perceber/criar uma ideia musical a partir deles), geralmente temos a quebra da fluência. Na aprendizagem de leitura da língua materna, esse fato fica bem mais claro. Todos já vimos o modo como crianças em fase de letramento costumam ler silabando, articulando os sons sem nenhuma entonação, sem respeitar as pontuações, às vezes emendando uma palavra em outra. Ao captarem o sentido da frase que estão lendo, entretanto, repentinamente a repetem com fluência, dando a entonação correta. Na aprendizagem da música, porém, essa fase de silabação às vezes não é apenas uma etapa intermediária, mas permanece em muitos alunos mesmo após longos anos de estudo. Isso pode acontecer, de acordo com esta análise, não apenas porque os alunos não se dedicaram o suficiente e estudaram menos do que era necessário (interpretação corrente para esse problema), mas principalmente porque foram obrigados a aprender a ler uma língua que lhes era totalmente estranha. Ao serem incapazes de ir além da partitura (ou de chegar às significações estéticas), esses alunos estão fadados a tocar quase como se estivessem apenas decodificando sinais. Voltando à comparação com a leitura da língua, se as crianças fossem obrigadas a se alfabetizar usando, não digo nem uma língua estrangeira, mas um vocabulário que estivesse além da sua experiência linguística, muito provavelmente o resultado seria desastroso.

Essa questão da fluência tem sido também

¹¹ Para uma discussão mais aprofundada sobre essa questão, conferir Penna (2008, cap. 3).

uma das preocupações de Swanwick (2003, p. 68), que coloca como um dos princípios da educação musical a “fluência no início e no final”. Citando as posições semelhantes de educadores como Orff, Dalcroze, Suzuki e Kodály, esse autor considera que, na aprendizagem da música, “a seqüência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever” (Swanwick, 2003, p. 69), sendo os dois últimos muitas vezes desnecessários. Swanwick lembra ainda que em outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais (e aí se inclui não só a chamada “música étnica”, mas também a música popular, o jazz, o rock, a música folclórica, etc.) a notação tem pouco ou nenhum valor, o que nos obriga a reavaliar, conforme dito acima, a importância da leitura, mesmo no ensino especializado.

A interlocução do professor

De acordo com Bakhtin (2002), toda linguagem implica necessariamente uma relação interindividual, não existe qualquer possibilidade de linguagem sem compartilhamento de sentidos e regras, sem diálogo entre indivíduos (não existe alguma coisa parecida como uma língua de uma pessoa só). Em outras palavras, toda forma de linguagem pressupõe uma relação dialógica, seja na sua constituição como tal, seja nas suas várias formas de aquisição ou aprendizagem. Ao considerarmos a música como uma forma de linguagem, nesse sentido, podemos pensar em como esse caráter dialógico afeta as relações de ensino e, como consequência, qual o papel privilegiado do educador nesse processo.

O professor de música, de acordo com essa linha de pensamento, é aquele que se coloca não apenas na posição de quem possui as significações musicais culturais que devem ser transmitidas, mas sobretudo de intérprete das tentativas pessoais de significar a música que o aluno vai tendo no decorrer do processo de aprendizagem musical. Os procedimentos pedagógicos só podem ser construídos a partir dessa possibilidade de interpretação do que provavelmente está acontecendo. O que normalmente ocorre, no entanto, não é bem isso. Quando uma criança entra em contato com a linguagem musical, começa a manuseá-la e comete vários “erros” (geralmente imprecisões de tempo ou altura), as duas atitudes mais comuns em relação a esses “erros” são: considerá-los inaceitáveis e tratar de corrigi-los imediatamente ou aceitá-los como parte do processo de “descoberta” da música, esperando que o aluno acabe, por si só, percebendo o equívoco e se corrija sozinho. Em nenhuma dessas duas posturas o professor está se colocando no papel de interlocutor, de coparticipante, de intérprete dessas

primeiras tentativas de expressão musical. Para realizar esse papel, ele deveria, em primeiro lugar, avaliar o tipo de “erro” cometido pelo aluno: trata-se de uma compreensão equivocada, um entendimento diferenciado em relação ao esperado (uma mudança no ritmo ou um acento frasal deslocado, por exemplo), ou, ao contrário, trata-se de uma falta total de entendimento (o aluno simplesmente não consegue extrair nenhum sentido da música)? No primeiro caso, geralmente esses “erros” são muito bem-vindos, pois demonstram que o aluno está conseguindo atribuir algum sentido à linguagem musical. Mais do que quando a criança faz tudo “certinho”, aqui temos a certeza de que está havendo uma tentativa de realmente significar a música (e não simplesmente reproduzi-la mecanicamente). Assim, por exemplo, às vezes um aluno altera o ritmo de uma determinada música, mas mantém a métrica. Isso significa que, embora ele não tenha entendido com exatidão as subdivisões pequenas do tempo, captou o tempo total, musicalmente muito mais importante e, inclusive, mais difícil de ser percebido. Se o professor não tem uma compreensão do que realmente aconteceu em termos de qual foi a provável percepção do aluno, corre o risco de corrigir o erro e deixar perder essa significação global já conquistada, ou seja, às custas do detalhe, sacrificar o todo. Outro exemplo: o aluno troca algumas notas do acompanhamento, mas mantém uma lógica harmônica. Também aqui percebemos que, embora ele tenha cometido um erro de entendimento, mostra que percebeu que a harmonia não é uma sucessão aleatória de acordes, mas uma progressão que caminha em direção a algum lugar. Trata-se, portanto, de um “erro possível” dentro da linguagem (tonal). O mesmo tipo de engano pode ocorrer também em relação à melodia: o aluno muda algumas notas, mas mantém uma lógica melódica (a sensação de que há um começo, um ponto culminante e um final). Um exemplo de erro “não-possível” para a linguagem é omitir um trecho, deixar de tocar alguns compassos e não perceber. Esse tipo de engano, aliás bastante comum, revela que o aluno não está conseguindo atribuir nenhum sentido musical ao que toca.

Também na área da criação (onde é bem mais complicado falar em “erros”) essa postura interativa do professor faz muita diferença. Quando um aluno compõe ou improvisa, principalmente na fase inicial da aprendizagem, se não tiver quem dialogue com a sua criação e interprete seu modo de entender e se colocar diante da linguagem musical, acaba perdendo muito educacionalmente, pois suas criações correm o risco de se tornarem meras “autoexpressões” e não entrarem em diálogo com algum universo musical já existente.

É importante observar que essa interlocução só pode ser feita se o professor não tem receio de se mostrar como músico, não como virtuose ou grande compositor de obras complexas, mas apenas como alguém que também “fala” aquela língua que está tentando ensinar. Ninguém pode aprender uma nova língua num ambiente onde todos são mudos. Entretanto, por razões as mais diversas, que vão desde certo receio em mostrar as próprias limitações técnicas até a já discutida crença no perigo de fornecer modelos aos alunos, tirando-lhes a espontaneidade “natural”, muitos professores se absterem de tocar com e para os alunos, não levando em conta a natureza dialógica da linguagem musical, e transformando as aulas em intermináveis monólogos, onde cada um fala uma língua diferente (o aluno tenta se expressar musicalmente e o professor se limita a corrigi-lo verbalmente).

Considerações finais

Neste texto me limitei a levantar algumas questões, advindas da minha pesquisa de doutora-

do e sobretudo da minha experiência prática como professora de música em um contexto de ensino especializado, que possibilitassem uma reflexão sobre o quanto há para ser repensado em termos educacionais a partir da adoção de uma perspectiva da música como uma forma de linguagem em muitos pontos análoga à linguagem verbal. A questão principal que foi enfatizada diz respeito à necessidade de se privilegiar educacionalmente a dimensão discursivo-musical, fornecendo amplas referências estéticas e colocando em segundo plano os aspectos sintáticos e fonológicos, sobretudo na fase inicial da aprendizagem. É importante assinalar que essa questão, bem como os exemplos colocados, de modo algum esgotam os pontos que podem ser revistos a partir dessa perspectiva teórica. Minha expectativa é que, uma vez conscientes do alcance e das implicações dessa abordagem, outros professores, em diversos contextos educativos, possam buscar pontos a serem revistos em suas próprias práticas, bem como se reapropriar das inúmeras propostas de musicalização que surgiram ao longo do século XX e que agora precisam ser revistas com olhares do século XXI.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.
- BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001.
- DUFRENNE, M. A arte é linguagem? In: DUFRENNE, M. *Estética e filosofia*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 103-149.
- FONTEERRADA, M. T. de O. *Educação musical: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. São Paulo: [s.n.], 1991.
- FRANÇA, C. C. O som e a forma – do gesto ao valor. In: HENTSCHE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 48-61.
- GAÍNZA, V. H. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.
- GROSSI, C. de S. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, 2001.
- HANSLICK, E. *Do belo musical*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- LANGER, S. K. *Filosofia em nova chave*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- PENNA, M. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. In: PENNA, M. (Coord.). *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte*. 2. ed. rev. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1998. p. 65-78.
- _____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, [s.d.].
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SCHROEDER, S. C. N. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. Campinas: [s.n.], 2005.
- _____. Música e linguagem: distanciamentos e aproximações. In: ENCONTRO NACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes-UFPR, 2006. p. 106-113.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Recebido em 06/02/2009

Aprovado em 12/03/2009

Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical

Margarete Arroyo

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
margaret@ufu.br

Resumo. Este artigo apresenta resultados de pesquisa que visou mapear, analisar e discutir dez dissertações e uma tese que trazem a articulação entre juventudes, músicas e escolas, produzidas no Brasil entre 2000 e 2007. Esses trabalhos são oriundos de um banco de 101 teses e dissertações defendidas entre 1996 e 2007 que apresentam a interação entre juventudes e músicas em diversos campos do conhecimento. Procedimentos da pesquisa documental e da análise de conteúdo nortearam o levantamento dos dados, interpretados segundo o campo epistemológico da educação musical conforme o entende Kraemer (2000). O artigo contextualiza os trabalhos e apresenta o campo conceitual do objeto de estudo, seu mapeamento e sua análise. Os resultados expressam aspectos epistemológicos e metodológicos dos 11 trabalhos, e sua discussão indica contribuições para o tratamento do assunto no campo específico da educação musical, área em que a referida pesquisa foi proposta.

Palavras-chave: juventudes, músicas, escolas

Abstract. This article presents the results of a research aimed to map, analyze and discuss ten master's degree dissertations and a doctorate thesis focused on the articulation among youths, music and schools. Written in Brazil between 2000 and 2007, these eleven academic pieces of work deal with the interaction between youth and music in diverse fields of knowledge and come from a base of 101 postgraduate work defended between 1996 and 2007. Documental research and content analysis guided the process of obtaining data, whose interpretation followed the epistemological field of Music Education as Kraemer (2000) conceives it. This article contextualizes these pieces of work and presents the conceptual field of their subject matter, mapping and analysis. Results express epistemological and methodological aspects of the selected work and its discussion indicates some contributions to Music Education – the chosen field of this research.

Keywords: youth, musics, schools

[De um jovem ao pesquisador:] Por que nos roubam tempo para falar de um aspecto lúdico de nossas vidas [música] quando há assuntos mais preocupantes em nossa sociedade? [Reflete o pesquisador:] Evidentemente, o grande poder da música como agente enculturador e ideologizante funda-se, em grande parte, em não se saber ver nela mais do que um mero entretenimento. (Martí, 1999, p. 50, tradução minha).

Neste início de século, houve um interesse crescente nos estudos sobre as juventudes. E as músicas – reconhecidamente parceiras dos adolescentes e jovens em suas constituições subjetivas – são tematizadas nesses estudos.

No Brasil, verifica-se que, desde a segunda metade dos anos 1990, as juventudes são estudadas segundo enfoques teórico-metodológicos e perspectivas disciplinares diferentes.

Além da crescente produção acadêmico-científica nacional sobre esse assunto, a década de 1990 também testemunhou iniciativas de organizações não governamentais destinadas a melhorar as condições de vida de adolescentes e jovens. As políticas públicas voltadas às juventudes multiplicaram-se em diversos países, inclusive no Brasil – uma consulta à internet leva a institutos numerosos, observatórios e grupos de pesquisa focados nessas faixas etárias.

Os recortes desses estudos incluem trabalho, escola, lazer, violência, mídia e cultura, entre outros. Nos últimos 12 anos constatou-se, no meio acadêmico brasileiro, um tímido porém crescente interesse por estudos sobre a interação entre juventudes e músicas (Janzen, 2007; Nascimento, 2008). Assim, este artigo objetiva apresentar resultados de uma pesquisa que se propôs a mapear, analisar e discutir um conjunto dessa produção que traz dados sobre a interação entre juventudes e músicas. Trata-se de trabalhos discentes de pós-graduação *stricto sensu* brasileira sobre o conhecimento relativo à articulação entre juventudes, músicas e escolas; são dez dissertações e uma tese produzidas entre 2000 e 2007, em diversos programas de mestrado e doutorado de diferentes instituições, nas áreas de antropologia, educação e música–educação musical. Com base em tal mapeamento e análise, discutem-se questões epistemológicas e metodológicas que possam contribuir para se tratar desse assunto no campo específico da educação musical – área em que a pesquisa foi proposta.

De início, o texto contextualiza esses trabalhos; depois, apresenta o objeto de estudo, seu campo conceitual, o mapeamento e a análise dos trabalhos discentes, a discussão e indicações dessa produção para a educação musical.

O contexto do conjunto de dissertações e tese

De 2006 a 2008 coordenamos a construção de um banco de dissertações e teses produzidas em diversas áreas do conhecimento que abordam a interação entre juventudes e músicas. A cargo de duas bolsistas de iniciação científica,¹ o banco consta de 101 trabalhos catalogados e comentados em sua maioria (Janzen, 2007; Nascimento, 2008). Essa produção de pós-graduação estuda a temática *juventudes e músicas* em diferentes recortes, denominados aqui de subtemáticas e discriminados na Tabela 1, que mostra ainda a modalidade do estudo (dissertação ou tese), os números parciais e as porcentagens de cada item quanto ao número total de trabalhos. A subtematização dos 101 trabalhos foi feita com base no título, sumário e resumo de cada um. Na referida tabela, a ordem de apresentação segue a quantidade decrescente de trabalhos produzidos em cada subtemática. As-

sim, a subtemática *Hip hop* está no topo da tabela porque é a mais abordada nas dissertações e teses selecionadas. Também merecem esclarecimento alguns desdobramentos das subtemáticas. Esses se referem a recortes mais pontuais, por exemplo, *rap* ou *DJ*. Trata-se de trabalhos que na subtemática *Hip hop* focalizaram apenas o *rap* ou *DJ*. Dessa produção de 101 dissertações e teses, 51,48 % estão disponíveis na íntegra na internet.

As dez dissertações e a tese selecionadas para análise se referem a trabalhos que enfocam, em primeiro plano, a subtemática *juventudes, músicas e escolas* (educação básica: anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Mas esse enfoque apresenta alguns graus de concentração. Há trabalhos que estudam pontualmente a articulação entre juventudes, músicas e escolas, na qual adolescentes e jovens são os únicos atores; noutros, adolescentes e jovens dividem com outros atores (profissionais das escolas) a atenção dos pesquisadores. Optamos por incluir esses estudos, em primeiro lugar, pelo número reduzido de trabalhos na temática; em segundo lugar, porque, mesmo que adolescentes e jovens não sejam sujeitos centrais das investigações, foram apresentados dados sobre a articulação entre juventudes, músicas e escolas. Outras produções discentes de pós-graduação sobre a interação entre juventudes e músicas discutem a escola, mas não foram selecionadas porque abordam esse componente de modo tangencial.³

O levantamento da produção discente de pós-graduação na temática *juventudes e músicas* rastreou 38 bancos digitais nacionais de dissertações e teses cujos indicadores de busca (*juventude e música, educação e música, adolescente e música, jovem e música, jovens e escola*) foram aplicados a qualquer área do conhecimento no período de 1996 a 2007. Os termos “aluno(s)” e “estudante(s)” não foram incluídos nessa sondagem, pois o interesse estava naquela temática sem se restringir à escolarização. Por isso, ficam fora do banco de dissertações e teses em construção e dos 11 trabalhos que tratam da subtemática *juventudes, músicas e escolas* – estudos que não empregam os termos “adolescente(s)” ou “jovem(ns)”, e sim apenas aluno(s) e/ou estudante(s). Quanto a esse segundo conjunto de trabalhos, uma busca em ban-

¹Thenille Braun Janzen (PIBIC/CNPq/UFU, 2006–2007) e Thaís Vieira do Nascimento (PIBIC/CNPq/UFU, 2007–2008). A lista dos 101 trabalhos estará no site do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Musical (Nemus) da Universidade Federal de Uberlândia (www.demac.ufu.br/nemus).

²A diferença quantitativa de trabalhos na subtemática *Escolas* entre a Tabela 1 e o número de dissertações e teses selecionadas para análise neste artigo resulta da não-localização de um trabalho completo e da exclusão de outro por se contextualizar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a saber: Gilio (1999), e Ribas (2006).

³ Um exemplo é Dayrell (2001).

Tabela 1: Mapeamento em subtemáticas, modalidade de trabalho (dissertação ou tese); números parciais e porcentagens.²

JUVENTUDES E MÚSICAS		TOTAIS DE TRABALHOS				
Subtemáticas		Dissert.	Tese	Subtotal	%	
Hip hop	Hip hop	17	3	20	34,5	32,67
	Rap*	11	2,5	13,5		
	DJ	1		1		
Aprendizagem não-formal e informal	Diferentes contextos	9		9	19	18,81
	Autoaprendizagem	2		2		
	Projetos socioculturais	4	4	8		
Escolas		11	2	13		12,87
Rock		7		7		6,93
Funk*		4	0,5	4,5		4,95
Ensino	Percussão	2			4	3,96
	Violino	1				
	Apreciação musical	1				
Lazer, consumo e mídias		3	1	4		3,96
Punk		3		3		2,97
Memórias da juventude		1	1	2		1,98
Rave		2		2		1,98
Profissionalização			2	2		1,98
Orquestra jovem		1		1		0,99
Coro–desenvolvimento vocal		1		1		0,99
Composição musical		1		1		0,99
Cena musical paraibana		1		1		0,99
Mangue beat		1		1		0,99
Jovem guarda		1		1		0,99
Totais		85	16	101		
%		84,15%	15,84%	100%		100%

* os números das teses (2,5) e (0,5) referem-se a uma tese que focaliza esses dois gêneros musicais.

cos que têm um número expressivo da produção discente de pós-graduação no Brasil – os bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) – indicou um quantitativo muito reduzido dessa produção.⁴

Embora os trabalhos de que tratamos aqui somem um número pequeno (11), acreditamos que representam bem a produção discente de pós-graduação na subtemática aqui enfocada no período de 1996 a 2007, seja no tratamento, seja na porção produzida nesse assunto. Trata-se, portanto, de um recorte da realidade pouco estudado.⁵ Todavia, acreditamos na contribuição da análise dessa produção, porque o assunto é relevante para a área de educação musical, porque tem havido poucas pesquisas sobre adolescentes e jovens nesse campo de conhecimento ou porque o momento atual demanda estudo desse assunto.⁶

Objeto de estudo

Os 11 trabalhos analisados aqui são:

LIMA, Augusto César Gonçalves e. *A escola é o silêncio da batucada?: estudo sobre as relações de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba*. Tese (Doutorado em Educação)–Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LORENZI, Graciano. *Compor e gravar 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.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. *Entre gingas e berimbaus: um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escola*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MÜLLER, Vânia Beatriz. *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes,

⁴ Foi feita em 13 de julho de 2008, pelos indicadores de busca *aluno(s)/estudante(s)/música/ensino fundamental/ensino médio*, e localizou duas dissertações: Vaz (2006) e Eisenberg (2006).

⁵ A busca mencionada na nota 4 localizou trabalhos que apontam dois tipos de limites da tarefa proposta nesta investigação: primeiro, eventual atraso no envio de trabalhos ao banco ou falha em sua localização; segundo, a alimentação dos bancos de trabalhos recém-defendidos.

⁶ A Lei 11.769 (Brasil, 2008) que, alterando a Lei 9394/96 (Brasil, 1996), dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PELAEZ, Neyde Carstens Martins. *“A música do nosso tempo”*: etnografia de um universo musical de adolescentes. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)—Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RABAIOLI, Inácio. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes*: um survey com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ROSSI, Doriane. *Atividades musicais extracurriculares e aulas de artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTOS, Lisiane Gazola. *Sons das tribos*: compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Adélia Dias da. *Música no ensino médio*: possibilidade e caminhos na criatividade. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero*: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

WILLE, Regiana Blank. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes*: três estudos de casos. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Os objetivos que norteiam o mapeamento e a análise desses 11 trabalhos são: delinear a trajetória da produção do conhecimento na subtemática na área da educação musical e áreas afins; destacar como os estudos selecionados construíram seu “arcabouço sobre a condição juvenil” (Sposito, 2002, p. 8), bem como sobre músicas e escolas; e indicar novas possibilidades de investigação do assunto no campo da educação musical. Apontamos neste artigo as dimensões epistemológicas e metodológicas desses estudos tendo em vista esta questão: como a articulação entre juventudes, músicas e escolas tem sido estudada?

Embora nosso interesse central seja discutir a produção no campo da educação musical, considerar as dissertações e teses produzidas noutras áreas do conhecimento se justifica, em primeiro lugar, porque a subtemática é ainda emergente na educação musical e noutras outras áreas; em segundo lugar, porque a própria área da educação musical como campo científico ainda está em pro-

cesso de consolidação; e, em terceiro lugar, pelo motivo exposto no último item: se poder cotejar o tipo de produção no assunto juventudes, músicas e escolas feita na educação musical com campos de conhecimento com mais tradição de pesquisa.

Para fundamentar teoricamente a análise e interpretação, recorreremos ao campo epistemológico da educação musical, conforme o educador musical e pesquisador alemão Rudolf-Dieter Kraemer (2000). Para ele,

a Pedagogia da Música ocupa-se das relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (Kraemaer, 2000, p. 51).

Os procedimentos metodológicos da presente investigação se baseiam na pesquisa documental fundamentada na análise de conteúdo (Bardin, 1988). O recorte temporal – 1996-2007 – justifica-se porque é quando a produção nessa temática aparece nos levantamentos feitos e quando é intensificada – a partir de 2000 (Janzen, 2007). Seguindo Bardin (1988), os procedimentos metodológicos incluíram a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação; e a técnica de análise de conteúdos considera a “análise categorial” e a “análise das relações”. Assim, houve a formulação de um esquema básico de mapeamento dos documentos (dissertações e teses); levantamento, seleção e leitura desses na íntegra; adaptação do mapeamento às especificidades dos trabalhos selecionados, registro de citações diretas de cada documento no esquema básico de mapeamento e análise.

Campo conceitual

Delimitar a realidade na subtemática *juventudes, músicas e escolas* exigiu uma conceitualização dessas três categorias, pois disso dependiam o levantamento e a seleção das dissertações e teses. Como dessas categorias interessam suas articulações mútuas, esse termo, também, é situado.

Segundo Mauger (apud Sposito, 2002, p. 7), “o trabalho aparentemente inocente, técnico, de constituição e de apresentação de uma bibliografia, de recenseamento de unidades de pesquisa, de pesquisadores e de trabalhos em curso, coloca um primeiro problema clássico: o da delimitação do domínio dos objetos”. Esse comentário antecede

a apresentação da delimitação do objeto de sua investigação: o estado das pesquisas sobre os jovens franceses, publicada em 1994. Para Mauger, a dificuldade na definição da categoria juventude é sua imprecisão epistemológica; e tal dificuldade – reforçada por Sposito (2002) – e abordagem obrigatória de diversos estudos (Corti; Souza, 2005; Freitas, 2005; Urresti, 2000) têm implicações para a seleção das próprias investigações no caso de se investigar o estado do conhecimento na subtemática *juventudes, músicas e escolas*. Ainda à luz de Mauger, Sposito (2002, p. 8) escreve: “as dificuldades não são desprezíveis, pois seria quase impossível recorrer a um uso do tema Juventude que se impusesse de modo igual a todos os pesquisadores”.

Feitas essas considerações, a delimitação da categoria *juventudes* na seleção das dissertações e teses foi realizada conforme o nível de escolarização (ensinos fundamental e médio) e a flexibilização na terminologia (adolescentes, jovens) empregada pelos discentes de pós-graduação. A categoria *músicas* inclui diversos gêneros e estilos, seja das músicas comumente denominadas popular, de concerto ou da cultura popular (*folclórica*) ou qualquer outra classificação que apareça e seja referida como “música”. A categoria *escolas* abrange as instituições da educação básica (ensino fundamental e ensino médio), públicas e privadas. A justificativa para esse recorte são os desafios relativos à interação entre juventudes e músicas, recorrentes nesses contextos. Assim, a pesquisa exclui as escolas específicas de música, quer profissionalizantes ou “livres”, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O conceito de articulação é emprestado de Lawrence Grossberg (1992, p. 54, tradução minha):

Articulação é a construção de um conjunto de relações sobre outro conjunto de relações; ela envolve o desligamento e as desarticulações de conexões a favor de outras ligações e rearticulações. Articulação é uma luta contínua pela reposição de práticas dentro de um campo mutante de relações – o contexto – no interior do qual uma prática é localizada.

Esse entendimento de “articulação” permite ressaltar a dinâmica nos encontros das diversas juventudes contemporâneas com as músicas em escolas particularizadas por um conjunto de circunstâncias. Essa dinâmica singulariza esses contextos sem congelá-los.

Mapeamento, análise e indicações

O roteiro para o mapeamento das dez dissertações e da tese que abordam a subtemática *juventudes, músicas e escolas* registrou os trabalhos no que se refere ao campo de conhecimento e programa de graduação; recorte da realidade; construção do objeto de estudo e resultados, dentre outros pontos.⁷ Os trabalhos provêm destas áreas de conhecimento: antropologia social (uma dissertação na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC); educação (uma dissertação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS; uma dissertação na Universidade Federal do Paraná/UFPR; uma tese na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio; uma dissertação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-Minas); música, subárea educação musical (cinco dissertações na UFRGS; uma dissertação na Universidade Federal de Goiás/UFG). Nenhuma dissertação ou tese na subtemática foi localizada entre 1996 e 2000.

É interessante apontar as regiões do país onde os trabalhos de campo foram empreendidos para possibilitar a análise da diversidade e a convergência dos dados empíricos relativos ao assunto em pauta. Sete dos 11 trabalhos têm seus campos empíricos situados em capitais: três dissertações em Porto Alegre, uma em Curitiba, uma em Belo Horizonte e uma em Goiânia; uma tese no Rio de Janeiro. Os dados de quatro dissertações provêm de cidades do interior: uma dissertação em Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre; uma em Pelotas (RS); uma em Joinville (SC) e uma em Londrina (PR). Desses estudos, 72,72% se situam na região Sul; 18,18%, na região Sudeste, e 9,09%, na região Centro-Oeste.

Parece positiva a presença significativa de dados advindos de cidades do interior; mas a ausência de estudos nas zonas rurais segue lacuna verificada na produção sobre juventudes e escolarização levantada em programas de pós-graduação em educação entre 1980 e 1998 (Sposito, 2002). Também devem ser mencionadas a concentração de trabalhos produzidos nas regiões Sul e Sudeste e a ausência de trabalhos nas regiões Norte e Nordeste. Nesse caso, convém considerar que aquelas concentram maior número de programas de pós-graduação no país e que estas podem ter limitações para disponibilizar as dissertações e teses em bancos eletrônicos. Todavia, a articulação entre juventudes, músicas e escolas nas regiões ausentes ou pouco presentes nesse conjunto de trabalhos pede pesquisas.

⁷ Ver roteiro completo no Anexo.

Outros elementos para a análise dessa produção são: a rede escolar, o nível de escolarização e o turno em que as pesquisas aconteceram. Essas variáveis interessam porque implicam diversas constituições juvenis: jovens estudantes da rede pública ou privada, estudantes do ensino fundamental ou médio, jovens trabalhadores que estudam à noite. Também é relevante o contexto sócio-histórico-cultural da instituição, pois esse indicador participa da singularização da instituição, o que nos permite aludir à escola no plural. Tal singularização está numa escola estruturada exclusivamente para crianças e adolescentes “em situação de rua” (Müller, 2000), numa escola situada num “subúrbio” carioca que tem sua história e práticas ligadas à “cultura do samba” (Lima, 2005), numa escola de aplicação de universidade federal (Silva A., 2004; Silva, H., 2000), numa escola particular de confissão luterana (Pelaez, 2005) e numa escola pública situada no centro de uma capital (Santos, 2006). Esses ambientes sócio-histórico-culturais importam porque integram a construção dos sentidos das articulações entre juventudes, músicas e escolas.

Dez trabalhos estão contextualizados em escolas públicas vinculadas às redes municipal, estadual ou federal; um deles ainda levanta dados em escola particular (Rabaioli, 2002), e outro focaliza com exclusividade uma escola particular (Pelaez, 2005).

A dedicação dos pesquisadores às instituições públicas de educação chama atenção. Quais seriam os determinantes para essa concentração na rede pública: dificuldade de acesso à rede particular ou reprodução da tendência verificável nas pesquisas de focalizar as juventudes comumente referidas como “carentes”?⁸ Sejam quais forem, compreender como jovens de classes economicamente mais favorecidas interagem com as músicas nos contextos escolares pode ajudar a se entender essas juventudes e o papel das músicas e da aprendizagem musical nas suas constituições tanto quanto saber como a aprendizagem e o ensino de música se configurariam nesse contexto.

Os níveis de escolarização estão equilibrados: seis trabalhos nos anos finais do ensino fundamental e seis no ensino médio. Um deles – Maia (2004) – focaliza estudantes de ambos os níveis; outro tem dados advindos de adolescentes “em situação de rua” que frequentam uma escola municipal estruturada para trabalhar com essa condição (Müller, 2000). Visto que não localizamos no texto menção a essa escola como de ensino fundamental, que os níveis de escolarização no Brasil são determinados por lei e que a população atendida por essa escola tem entre 10 e 18 anos de idade, nós a computamos como instituição de ensino fundamental.⁹

Das dissertações contextualizadas no ensino médio, três abordam o turno noturno (Maia, 2004; Rabaioli, 2002) – uma com exclusividade (Santos, 2006). A Tabela 2 sintetiza esse aspecto.

O recorte da população de jovens estudantes nos trabalhos considera indicadores como: idade, série, gênero e classe social; e a referência a esses sujeitos varia entre os pesquisadores: adolescentes, jovens, alunos ou estudantes. Ambos os aspectos devem ser ressaltados, pois a eles subjazem concepções de ser jovem e da condição desse aluno ou estudante, o que impacta na dimensão epistemológica das pesquisas (Quadro 1).

Para detalharmos mais os objetos de estudo, a Quadro 2 indica os espaços da escola onde os dados foram coletados. Essa descrição é necessária porque a interação entre jovens e músicas pode se mostrar diferenciada em situações nas quais haja presença de adultos intermediando ou não essa interação e a interação nos espaços intersticiais da instituição escolar.¹⁰ Tal diversidade de enfoque oferece perspectivas distintas para se compreender a subtemática em apreciação.

O Quadro 2 mostra certo equilíbrio nas abordagens dos espaços escolares focalizados, bem como entre estes e os espaços fora da escola. Parte significativa dessa produção de pós-graduação enfoca a interação dos jovens com as músicas fora do âmbito escolar, porém preocupada

⁸ A Tabela 1 mostra que a subtemática mais estudada articula juventudes e *hip hop*, prática cultural originada e recriada entre jovens de classes economicamente desfavorecidas.

⁹ Essa escola – Escola Municipal Porto Alegre (EPA) – é “[d]efinida como ‘escola aberta’ que assume características diferenciadas de outras instituições escolares, por sua organização flexível e uma relação não-hierarquizada com as áreas do conhecimento” (Müller, 2000, f. 1).

¹⁰ Espaços escolares intersticiais: situados nas escolas, mas fora das normas e do controle institucional (ver Dayrell, 2007). Consideremos o exemplo de Maia (2004, f. 111, grifo da autora): “Minha busca era por grupos organizados pelos próprios jovens e não de iniciativas de órgãos públicos. Pretendia realizar a pesquisa em uma Escola onde houvesse grupos juvenis em que os próprios jovens protagonizassem o espetáculo. Ou seja, buscava grupos onde a participação destes jovens não fosse compulsória, nem fizesse parte de alguma entidade pública ou projeto social organizado por entidades filantrópicas ou de assistência, laica ou religiosa, mas que fosse de iniciativa e responsabilidade dos próprios atores juvenis.”

Tabela 2: (√ indica rede ou nível de levantamento de dados; – indica rede ou nível não considerados nas pesquisas).

TRABALHO DE PÓS-GRADUAÇÃO	REDE ESCOLAR				NÍVEL DE ENSINO			
	Pública			Privada	Ensino fundamental		Ensino médio	
	Mun.	Est.	Fed.			Diurno	Noturno	
1 Lima (2005) (tese)	√	—	—	—	√	—	—	
2 Lorenzi (2007)	√	—	—	—	√	—	—	
3 Maia (2004)	√	—	—	—	√ (Diurno e noturno)	√	√	
4 Müller (2000)	√	—	—	—	√ (Diurno)	—	—	
5 Pelaez (2005)	—	—	—	√	√ (Matutino)	—	—	
6 Rabaioli (2002)	—	√	—	√	—	√	√	
7 Rossi (2006)	—	√	—	—	—	√ Turno não especificado		
8 Santos (2006)	—	√	—	—	—	—	√	
9 Silva, A. (2004)	—	√	√	—	—	√ Turno não especificado		
10 Silva, H. (2000)	—	—	√	—	√	—	—	
11 Wille (2003)	√ Vínculo governamental não informado			—	—	√	—	
Totais	4	4	2	2	6 estudos no ens. fundamental	6 estudos no ens. médio		

em como essa interação é tratada na escola. Tal enfoque e preocupação apontam a consolidação da perspectiva sociocultural nos estudos sobre aprendizagem e ensino de música.

O Quadro 3 mostra a sustentação teórica e metodológica dessa perspectiva ao descrever o referencial teórico¹¹ de cada trabalho e os procedimentos metodológicos empregados. Também apresenta o que motivou os autores à pesquisa.

Explicitado o que motivou os pesquisadores a empreenderem suas pesquisa, agora cabe mostrar quem são eles. Dos 11, sete disseram quem são profissionalmente e o que os motivou à pesquisa. Destes, cinco se apresentam como educadores musicais atuantes na educação básica; uma como educadora da educação básica graduada em história e uma como professora das séries iniciais do ensino fundamental – dois desses pesquisadores atuavam, também, na educação superior em cursos de pedagogia e pedagogia e arte.

Perspectivas sociológicas e antropológicas são maioria nos 11 trabalhos; também há fundamentos na história da cultura e no materialismo histórico. Exceto um, todos trabalham com pesquisa qualitativa.

Discussão e outras indicações para a educação musical

A apresentação e o comentário desses dados constituem exercício parcial de análise das 11 pesquisas. A fim de discutir dimensões epistemológicas e metodológicas desses estudos que enriqueçam o tratamento do assunto especificamente na educação musical e saber como as juventudes e suas relação com as músicas e os espaços escolares têm sido estudadas, segue a discussão, à luz de Kraemer (2000), do que foi exposto.

Com base na concepção de que “[a] Pedagogia Musical ocupa-se das relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos da apropriação e da transmissão”¹² musical em diversos

¹¹ O referencial teórico é entendido nessa análise como instrumento que norteia a interpretação dos dados e a revisão bibliográfica ou da literatura como o que foi produzido sobre determinado assunto.

¹² Kraemer (2000, p. 51).

	RECORTE DA POPULAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS	COMO ESSES SUJEITOS SÃO REFERIDOS PELOS PESQUISADORES
1 Lima (2005) (tese)	10 adolescentes, estudantes de 6ª a 8ª séries	Adolescentes ou alunos ou estudantes
2 Lorenzi (2007)	10 adolescentes, estudantes da 8ª série	Adolescentes ou estudantes
3 Maia (2004)	15 jovens com idade entre 13 e 19 anos, estudantes da 6ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, membros de um grupo de capoeira	Adolescentes ou jovens ou alunos ou estudantes
4 Müller (2000)	Crianças e adolescentes “em situação de rua” (10 a 18 anos)	Adolescentes ou alunos
5 Pelaez (2005)	60 adolescentes, 6ª série (11 e 13 anos de idade); 31 “meninas”; 29 “meninos”; “de classe média alta”*	Adolescentes ou jovens ou alunos ou estudantes
6 Rabaioli (2002)	24 adolescentes (15 a 17 anos de idade), 12 de cada sexo e “níveis diversificados de status econômico”; ensino médio	Adolescentes ou jovens ou alunos ou estudantes
7 Rossi (2006)	Ensino médio	Jovens ou alunos
8 Santos (2006)	Entrevista com 12 jovens estudantes de 16 a 26 anos, 5 “do sexo feminino” e 6 do masculino; ensino médio noturno	Jovens ou estudantes ou alunos
9 Silva, A. (2004)	Ensino médio	Jovem ou aluno
10 Silva, H. (2000)	8ª série (13 e 14 anos) 20 “meninas” e 12 “meninos”; “classe média”	Adolescentes
11 Wille (2003)	1º ano do ensino médio; estudo de caso com três adolescentes: Amanda, Rodrigo e Rafael	Adolescentes ou alunos

* O texto entre aspas é citação direta dos trabalhos em análise.

Quadro 1: Recorte da população jovem.

contextos, os 11 trabalhos enfocados neste artigo apontam as relações dos jovens com as músicas em ambientes diversos da escola ou fora dela, mas com repercussão no contexto escolar.

Entretanto, seus procedimentos variam. Alguns trabalhos articulam com mais ênfase as três instâncias componentes do subtema analisado: *juventudes, músicas e escolas* (Maia, 2004; Müller, 2000; Rabaioli, 2002; Santos, 2006; Silva, H., 2000; Wille, 2003). Outros enfatizam o processo metodológico de aprendizagem e ensino, mas dão pouco destaque os atores aí envolvidos e os contextos escolares; portanto, quem seriam esses jovens e o que marca a relação deles com as músicas no meio escolar (Lorenzi, 2007; Silva, A., 2004). Uma dissertação se concentra na relação dos jovens com as músicas fora da escola (Pelaez, 2005); outra destaca a presença e ausência da música na escola (Rossi, 2006). A tese incluída nesse conjunto (Lima, 2005) enfoca a *cultura do samba* com a qual o autor diz ter vínculos fortes.

O espaço escolar foi problematizado e conceituado em alguns estudos; noutros foi pou-

co ou não foi discutido. Mesmo com enfoque em adolescentes e/ou jovens, alguns pesquisadores não se preocuparam em situar quem são esses sujeitos. A terceira categoria-chave da temática – músicas – não foi conceituada como parte do objeto de estudo em alguns trabalhos. Essas ausências deixam entrever uma visão limitada das relações entre pessoas e músicas e dos contextos onde essas relações são construídas.

Cabe observar a diversidade de interesses dos pesquisadores: adolescentes, aprendizagem musical e tecnologia de gravação (Lorenzi, 2007); adolescentes em situação de rua (Müller, 2000); protagonismo juvenil (Maia, 2004; Santos, 2006); construção da identidade de gênero (Silva, H., 2000). Também devem ser considerados e refletidos nas contribuições para a área da educação musical as perspectivas disciplinares e os vários fundamentos teóricos; nesse sentido destaca-se o resultado do estudo antropológico de Pelaez (2005, f. ix): “[...] a música é concebida pelos adolescentes estudados como uma totalidade giestáltica onde o som e o sentido, a forma e a função, o verbo e a música, a vida e a arte se

	ESPAÇOS DA ESCOLA ONDE OS DADOS FORAM COLETADOS OU MENCIONADOS EM ENTREVISTAS			Fora da escola
	Sala de aula Situação curricular	Sala de aula Situação extracurricular	Outros espaços da escola	
1 Lima (2005) (tese)	Aulas de diversas disciplinas	—	Recreio	Desfile tipo escola de samba – no bairro
2 Lorenzi (2007)	—	“Oficina de composição musical”	—	—
3 Maia (2004)	—	Capoeira	Pátio, quadra e ginásio, recreio, entrada e saída dos turnos, treinos, rodas e encontros do grupo de capoeira (100)	—
4 Müller (2000)	—	Atividades musicais	—	—
5 Pelaez (2005)	Aulas de música	—	—	O universo musical dos adolescentes
6 Rabaioli (2002)	—	—	—	Práticas musicais extraescolares
7 Rossi (2006)	—	—	—	—
8 Santos (2006)	—	—	Grêmios estudantis, escadaria da escola, corredores, saguão	—
9 Silva, A. (2004)	Aulas de música	—	—	—
10 Silva, H. L. (2000)	Aulas de música	—	—	—
11 Wille (2003)	Aulas de música	—	—	Práticas musicais extraescolares Ensaios das bandas

Quadro 2: Espaços da escola onde os dados foram coletados ou mencionados em entrevistas.

articulam de maneira singular”. É com base nessa percepção que entendemos os limites apontados por alguns autores relativos à escolarização da música (Arroyo, 2007).

Por outro lado, a investigação de Santos (2006) e Maia (2004) indicam que há espaço na escola para uma experiência musical apontada por Pelaez. Nas palavras de Santos (2006, resumo): “É possível considerar o espaço escolar como um produtivo lugar de socialização, de convívio, de experiências e de constante troca de saberes entre distintas juventudes”; nas de Maia (2004, resumo): “Geralmente percebidos como cindidos, representando mundos distintos, ou seja, mundo juvenil e mundo da escola, foram interpretados neste estudo como imbricados e complementares nas e pelas vivências dos jovens, porém, pouco porosos ao diálogo e ao mútuo conhecimento e reconhecimento”.

Considerações finais

A citação que abre este artigo é uma justificativa forte para os estudos sobre as juventudes e, dado o “poder semiótico” das músicas (Denora, 2000), para os estudos que abordam a interação entre juventudes e músicas.

A análise das produções discentes de pós-graduação aqui empreendida mostrou que a abordagem sociocultural se consolidou na área de educação musical. Tal abordagem enfatiza que a aprendizagem e o ensino de música implicam mais que a construção de conhecimentos técnico-musicais, pois os trabalhos supõem a música como constituidora de sentidos de vida ou, nas palavras de Martí (1999), “a música como agente encurtador e ideologizante”. Essa abordagem, que representou uma “virada” epistemológica nesse campo de conhecimento (Arroyo, 2006), precisa ir além das descrições em sua produção; para isso, vemos a análise crítica, retrospectiva e prospectiva de pesquisas como elemento decisivo no aprimoramento investigativo.

	FOCOS DE ESTUDO	MOTIVAÇÃO	REFERENCIAL TEÓRICO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1 Lima (2005) (tese)	Cultura escolar/ cultura da escola e cultura do samba	Incentivado pela necessidade de “[...] diálogo da escola com as culturas de referência dos/as estudantes”	Conceitos de: cultura escolar/ cultura da escola e cultura do samba	Pesquisa de caráter etnográfico Observação e entrevistas**
2 Lorenzi (2007)	“[...] relação entre [...] composição musical e tecnologia de gravação”	“[...] compreender melhor o processo de composição e registro sonoro realizado em contextos de aprendizagem escolares”	Revisa a literatura em dois tópicos: composição musical na educação musical e música e tecnologia	“Pesquisa-ação integral” Entrevistas; observações; registro audiovisual
3 Maia (2004)	Cultura da escola e culturas juvenis (grupo de capoeira)	“[...] desejo [...] de compreender melhor o universo de adolescentes e jovens, com os quais trabalho há 13 anos”	Histórico-antropológica	“Estudo de caso” “Abordagem etnográfica”
4 Müller (2000)	“[...] sentidos que os alunos da EPA atribuem à música”; desvelamento das “formas como se relacionam com ela”	“[...] conhecer uma escola que construiu conhecimento a partir das realidades e dos saberes dos alunos. [...] e discutir a música integrando a construção e convivência com outros saberes que faziam sentido para crianças e adolescentes em situação de rua”	Socioantropológico Conceito de Musiking de C. Small	Estudo de caso
5 Pelaez (2005)	“[...] como os alunos concebem, definem e experienciam a música em suas vidas, seus gostos e preferências”	“[...] rever certas questões que acompanharam minha vida profissional como educadora musical e arte-educadora”	Socioantropológica Distinção de gostos – Bourdieu “[...] música como uma Linguagem, abrangendo o plano expressivo (fonológico e gramatical) e o plano do conteúdo” “[...] pensamento selvagem” com “ênfase no concreto e no sensível (Lévi-Strauss, 1997)”	“Etnografia”; Observação em sala de aula; “questionário e entrevista”

Continua

** Jovens estudantes de 6ª, 7ª e 8ª séries estão entre os entrevistados; os outros entrevistados são: atores da escola e da comunidade onde fica a instituição.

Quadro 3: Detalhamento das dissertações e da tese.

Conclusão

	FOCOS DE ESTUDO	MOTIVAÇÃO	REFERENCIAL TEÓRICO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
6 Rabaioli (2002)	Levantamento de “[...] hábitos musicais dos adolescentes” e “lugares e recursos utilizados por eles” para “práticas de fruição e produção direta de música”	“[...] inquietações, constatações e necessidades na minha atividade de professor junto ao curso de licenciatura em música na Universidade Estadual de Londrina”	O autor apresenta revisão bibliográfica	“Survey, com uma amostra estratificada de 364 estudantes”; “[...] questionário auto-administrado com maioria das questões fechadas”
7 Rossi (2006)	Identificação na escola das “[...] oportunidades e condições de oferta para a apreciação, o conhecimento e a produção de música”	Não explicitado	“Materialismo histórico”	“Entrevista não-estruturada”
8 Santos (2006)	“[...] tribos e práticas culturais juvenis presentes na escola”; <i>Projeto Tribo</i> proposto pelo Grêmio Estudantil	“[...] interesse em investigar as diferentes formas de ser jovem na contemporaneidade”	Estudos culturais Sociologia das juventudes Conceito de tribos	Observação participante; entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, fotos
9 Silva, A. (2004)	Importância do ensino de música na escola e valorização da “[...] realidade do aluno sob o ponto de vista criativo”	Desafio metodológico no ensino da música	Revisa autores que abordam a necessidade de considerar o contexto do aluno e a criatividade na educação musical	“Estudo de caso” Observação, entrevistas e análise de documentos
10 Silva, H. L. (2000)	“[...] música na construção da identidade de gênero no espaço escolar [...] revelada pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos que os alunos fazem da música”	Tema oriundo da prática de educadora musical	Perspectiva sociológica Estudos de gênero – adolescência	“Estudo de caso” “Entrevista e observação”
11 Wille (2003)	“[...] adolescentes [de três bandas diferentes] que estiveram expostos ao ensino formal de música no ensino médio e que possuíam vivências musicais não formais e informais”	“[...] interesse em conhecer outras realidades e as práticas musicais não escolares dos adolescentes”	Libâneo – “as dimensões formal, não formal e informal da educação”	“Estudo de caso” “Observações não participantes” em “ensaios e aulas de música” Entrevista semiestruturada

Quadro 3: Detalhamento das dissertações e da tese.

Referências

- ARROYO, M. Rap em trânsito: culturas juvenis, pesquisa e escola. Resenha. *OuvirOuvir*, Uberlândia, n. 2, p. 205-209, 2006.
- _____. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS*, Porto Alegre, v. 18, p. 5-39, 2007.
- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008.
- CORTI, A.; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.
- DENORA, T. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- EISENBERG, S. *O ensino da música em uma escola pública da cidade de Lages*. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura)–Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- FREITAS, M. V. de. *Juventude e adolescência no Brasil: referenciais conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- GILIO, A. M. da C. “Pra que usar de tanta educação para destilar terceiras intenções?” Jovens, canções e escola em questão. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.
- GROSSBERG, L. *We gotta get out of this place: popular conservatism and postmodern culture*. London: Routledge, 1992.
- JANZEN, T. B. *Banco de dissertações teses sobre a temática “Juventude e Música”*. Relatório final do PIBIC/CNPq/UFU. Uberlândia: UFU, ago. 2007.
- KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./set. 2000.
- LIMA, A. C. G. *A escola é o silêncio da batucada?* Estudo sobre as relações de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba. Tese (Doutorado em Educação)–Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/6713_1.PDF?NrOcoSis=19154&CdLinPrg=pt>. Acesso em: 15 out. 2006.
- LORENZI, G. *Compor e gravar 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. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nr=000593131&loc=2007&l=8ba35ad7d36cf21f>>. Acesso em: 12 set. 2007.
- MAIA, C. V. V. L. *Entre gingas e berimbaus: um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escola*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_Constitem.html>. Acesso em: 15 out. 2006.
- MARTÍ, J. Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 29-52, out. 1999.
- MÜLLER, V. B. *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- NASCIMENTO, T. V. *Juventude e música: uma bibliografia comentada de dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1996 e 2007*. Relatório parcial do PIBIC/CNPq/UFU. Uberlândia: UFU, jan. 2008.
- PELAEZ, N. C. M.. “A música do nosso tempo”: etnografia de um universo musical de adolescentes. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PASO0156.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2006.
- RABAIOLI, I. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2003-1/tese-art-0377784.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2006.
- RIBAS, M. G. de C. *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/7177>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- ROSSI, D. *Atividades musicais extracurriculares e aulas de artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/6597/1/diss+intro+romanos.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2007.
- SANTOS, L. G. *Sons das tribos: compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nr=000582078&loc=2007&l=c36541d05515e715>>. Acesso em: 12 set. 2007.
- SILVA, A. D. A. *Música no ensino médio: possibilidade e caminhos na criatividade*. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, E. M. da. *A escola e a cultura do jovem da periferia*: um estudo sobre a relação entre movimento hip hop e currículo. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)–Faculdade de Filosofia, Letras e Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004..

SILVA, H. L. da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero*: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SPOSITO, M. P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980–1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 7). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2005.

URRESTI, M. Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela (Parte I – Adolescência y juventud: dos categorias construídas socialmente). In: TENTI FANFANI, E. (Org.). *Uma escuela para los adolescentes*: reflexiones y valoraciones. Buenos Aires: Editorial Losada: Unicef, 2000. p. 17-28.

VAZ, L. J. L. da R. *Música e matemática*: novas tecnologias do ensino em uma experiência multidisciplinar. Dissertação (Mestrado Profissionalizante – Ensino de Ciências e Matemática)–Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2006.

WILLE, R. B. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes*: três estudos de casos. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Disponível em:

<<http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2003-1/tese-art-0369554.pdf>>.

Acesso em: 15 out. 2006.

Anexo – Roteiro de mapeamento das dissertações e teses

LOCALIZAÇÃO

Título:

Autor(a):

Área de conhecimento:

Ano de conclusão:

Programa de pós-graduação:

Orientador(a):

Suas linhas de pesquisa: (do orientador – Lattes e/ou programa de pós)

RECORTE DA REALIDADE

Região do país focalizada:

Contexto focalizado:

População focalizada:

CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Antecedentes:

Objetivos:

Problematização/foco:

Juventude – objeto central de investigação ou não?

Justificativa:

Subquestões de pesquisa:

Articulação desses estudos com questões da educação e dos estudos sobre a música
(sociomusicológicos, etnomusicológico, psicomusicológicos):

Concepções de juventude:

Concepções de escola/educação/música/educação musical:

Vocabulário utilizado com referência aos jovens:

BASES EPISTEMOLÓGICAS

Perspectiva teórica

Procedimentos metodológicos

Tipo de pesquisa:

Técnicas de levantamento dos dados:

Descrição dos dados:

Resultados

Implicações

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 10/03/2009

Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal

Roberto Cremades Andreu

Universidade de Granada, Espanha
fusas@ugr.es

Oswaldo Lorenzo Quiles

Universidade de Granada, Espanha
oswaldo@ugr.es

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Universidade de Granada, Espanha

Lucía Herrera Torres

Universidade de Granada, Espanha
luciaht@ugr.es

Resumo. O objetivo principal deste artigo é analisar quais são os conhecimentos dos alunos de Educação Secundária Obrigatória (ESO) sobre o conceito de estilo musical e os diferentes estilos musicais existentes. Na Espanha, este nível educativo compreende alunos com idades entre 12 e 16 anos. Nesta pesquisa, participaram 667 alunos da cidade espanhola de Melilla (51,6% mulheres e 48,4% homens), pertencentes às quatro séries que formam essa etapa educativa. Em função de sua origem cultural, 55,9% eram de origem berbere, 39,1% de origem europeia e 4,9% mista. Como instrumento de coleta de dados se empregou uma versão adaptada do *Questionário sobre conhecimento de estilo musical*, de Lorenzo e Herrera (2001). Os resultados mostram que existe uma clara contradição entre as músicas que se trabalham no currículo escolar oficial (música clássica, predominantemente) e o conhecimento sobre os estilos musicais que aparecem majoritariamente na vida cotidiana dos estudantes (*pop, rock & roll, hip-hop, rap ou reggaeton*).

Palavras-chave: estilo musical, educação formal e informal, Educação Secundária Obrigatória

Abstract. The principal aim of this article is to analyze the knowledge of the Compulsory Secondary Education (ESO) students about the concept of musical style and the different existing musical styles. In Spain the ESO includes the ages of 12-16 years. In this research, we had the participation of 667 students from the Spanish city of Melilla (51.6% women and 48.4% men), belonging to four courses that form this educational stage. With regard to their cultural origin, 55.9% were of Berber origin, 39.1% of European origin, and 4.9% of mixed origin. The instrument used to collect data was an adapted version of the *Questionnaire on Knowledge of the Musical Style* by Lorenzo & Herrera (2001). Results show a clear contradiction between the musical styles that belong to the school official curriculum (Classical music, predominantly) and the knowledge of the musical styles present in students' daily lives (*Pop, Rock & Roll, Hip-Hop, Rap or Reggaeton*, principally).

Keywords: musical style, formal and informal education, Compulsory Secondary Education

Introdução

A educação formal tem evoluído ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades das sociedades contemporâneas, as quais apresentam novos desafios educativos centrados hoje em evitar as desigualdades sociais e a falta de oportunidades entre os cidadãos. Um dos mecanismos empregados para isso tem sido o estabelecimento de um período formativo gratuito organizado como escolarização básica nas primeiras idades dos indivíduos, sendo esta obrigatória na Espanha e em outros países entre 6 e 16 anos (Hargreaves; Fink, 2006).

As funções da educação formal devem ser redefinidas hoje para atender não só aos valores que se tem divulgado na escola tradicional, delimitados para a aprendizagem ou a aquisição de conhecimentos, entre outros (Bourdieu, 1997; Herrera; Lorenzo, 2007), mas também para que a escola assuma seu rol social desde uma perspectiva aberta, plural, democrática e crítica que potencie o trabalho cooperativo, a tolerância e o respeito, a convivência, a integração e a participação de todos os membros da comunidade, transmitindo novos valores mais adequados à sociedade atual (Centelles, 2005; Gairín; Martín, 2004; Print, 2003). Definitivamente, como estabelece Jacques Delors (1997), a educação no século XXI deve se organizar em torno de quatro aprendizagens básicas: a) aprender a conhecer (conhecimentos); b) aprender a fazer (procedimentos); c) aprender a viver juntos (atitudes e habilidades sociais); d) aprender a ser (fundamentação da personalidade). De acordo com esse autor, essas aprendizagens devem buscar o pleno desenvolvimento das capacidades das pessoas ao longo de sua vida, sua integração e adaptação dentro da sociedade, assim como a aprendizagem permanente.

Dentro da educação formal da música, uma questão relevante hoje é a de determinar qual deve ser seu propósito dentro do currículo da educação formal (Herrera; Lorenzo, 2008; Pitts, 2000) e quais devem ser as músicas empregadas. Nesse sentido, diferentes trabalhos que avaliam as metas musicais na educação obrigatória mostram uma clara tendência para o ensino de conteúdos teóricos, em detrimento à prática, e um uso quase exclusivo de exemplos de estilos musicais provenientes da música clássica (Folkestad, 2005; Hewitt, 2005).

Na Espanha, os estudos realizados até o momento que tiveram lugar dentro da normativa legal amparada pela Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo, LOGSE, (Espanha, 1990) mostram como os livros de texto e audições empre-

gados na disciplina Música na Educação Secundária Obrigatória estão totalmente desconectados do entorno cotidiano dos estudantes, de modo que a maior parte das músicas com as quais se trabalha dentro do currículo está baseada em estilos de música erudita, seguido pela música tradicional e, muito distante, pela música popular (Gutiérrez; Cansino, 2001; Porta, 1999; Vilar, 1998).

Atualmente, a educação pré-universitária está regulamentada na Espanha pela Lei Orgânica de Educação, LOE, (Espanha, 2006a). Segundo as diretrizes do Real Decreto 1631 (Espanha, 2006b), pelo qual se estabelecem os ensinamentos mínimos de Educação Secundária Obrigatória, compreendida entre os 12 e os 16 anos, a música é um componente indiscutível em diferentes dimensões do dia-a-dia dos indivíduos, como cultura, linguagem e meio de comunicação não verbal. Nesse contexto, se defende que o desenvolvimento tecnológico das sociedades contemporâneas tem incidido enormemente na paulatina transformação dos referentes musicais de todos os cidadãos, principalmente pela extraordinária difusão da escuta musical por meio dos chamados *mass media*, e tem tido suas repercussões também no âmbito profissional do setor, gerando novas tendências na interpretação e na criação musical.

A contribuição da música na aquisição de competências básicas é algo inovador, em relação às normativas legais anteriores. Assim, na justificativa que a nova lei faz da presença da música nos currículos, se indica que esta favorece não só a obtenção da competência cultural e artística, fomentando a capacidade de apreciar, compreender e avaliar criticamente o feito musical para seu desfrute e enriquecimento pessoal, além de também contribuir para desenvolver outros aspectos como:

- A competência de autonomia e iniciativa pessoal mediante capacidades relacionadas com a interpretação musical: perseverança, responsabilidade, autocrítica e autoestima.
- A competência social e cidadã, devido ao fator socializante que gera a participação em atividades musicais.
- O tratamento da informação e competência digital, pelo uso de recursos tecnológicos no campo da música.
- A competência de *aprender a aprender* em atividades como audição e interpretação, que põe em jogo capacidades e destrezas de atenção, concentração e memória.

- A competência na comunicação linguística, ao gerar a aquisição e o uso de um vocabulário musical, interagindo com a linguagem verbal.
- A competência da saúde pelo uso correto da voz e do aparelho respiratório.

Por outro lado, a música na LOE (Espanha, 2006a) apresenta uma clara direção de interesse para o conhecimento sobre os estilos musicais que os estudantes apresentam, conectando esse interesse com a formação nos elementos necessários para fomentar a capacidade criativa e reflexiva frente ao fenômeno musical e reforçando a ideia de que a Música na Educação Secundária Obrigatória (ESO) deve partir das músicas mais próximas às preferências musicais do alunado, tal como se tem defendido em múltiplos estudos (Folkestad, 2006; Green, 2002; Regelski, 2006; Stalhammar, 2000).

Todavia, até o presente curso acadêmico (2008/2009), não se implantou o novo currículo da Lei Orgânica de Educação na etapa educativa da ESO, pelo que haverá que esperar para conhecer seus pontos fortes e fracos e estabelecer, se assim se considerar oportuno, sugestões que favoreçam um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem musical.

Apesar do inegável valor formativo da música erudita, o fato é que os jovens estão mais próximos da música popular que escutam em seu entorno familiar, da televisão, do rádio, dos filmes, da internet, etc. (Tanner; Asbridge; Wortley, 2008; Wingstedt; Brändström; Berg, 2008), cuja procedência está na educação informal. Vários estudos defendem que é possível ensinar igualmente os conteúdos curriculares com a música popular, fomentando a diversidade musical e aproveitando o interesse do aluno com essa música para suscitar um melhor clima de motivação na aula (Gembris, 2006; North; Hargreaves, 2005; Pitts, 2007; Walker, 2005).

Objetivos

Os objetivos estabelecidos na presente pesquisa foram os seguintes:

- Estabelecer o nível de conhecimento que os estudantes da Educação Secundária Obrigatória apresentam sobre o conceito de estilo musical, atendendo às seguintes variáveis: gênero, origem cultural e série.
- Determinar os diferentes estilos musicais que os estudantes dizem conhecer.

Método

Participantes

Antes de descrever os aspectos metodológicos mais relevantes desse estudo, é necessário apontar as características do contexto no qual foi realizada essa pesquisa: a Cidade Autônoma de Melilla. Trata-se de uma cidade espanhola situada ao norte do continente africano e que faz fronteira com o Marrocos, cuja particularidade mais notável é a diversidade sociocultural de uma população de aproximadamente 70 mil habitantes, onde convivem quatro culturas distintas: berbere, sefardi, hindu e europeia (Herrera; Lorenzo; Hernández, 2008).

Participaram dessa pesquisa 667 alunos (51,6% mulheres e 48,4% homens) da Educação Secundária Obrigatória, pertencentes aos sete centros públicos da Cidade Autônoma de Melilla, cujas idades estavam compreendidas entre os 12 e 16 anos (idade média de 14,28 anos). Com a finalidade de conseguir que a amostra fosse representativa da população, se escolheu ao acaso uma turma (das quatro séries que compreendem esta etapa educativa) de cada escola. Em relação à origem, 55,9% eram berberes, 39,1% europeus e 4,9% mistos, ou seja, procedentes de famílias composta por berberes e europeus.

Instrumento

Para a coleta de informações se empregou uma adaptação do *Questionário sobre conhecimento de estilo musical*, de Lorenzo e Herrera (2001). Essa adaptação consistiu, por um lado, na atualização e ampliação de conteúdos do questionário, especificamente sobre a influência das tecnologias da informação e da comunicação no conhecimento do estilo musical. Além disso, o questionário foi submetido a um processo de validação de conteúdo por um grupo de *experts* na sua adaptação para sua utilização nessa pesquisa, melhorando assim sua estrutura e a pertinência dos itens.

Esse questionário consiste de uma primeira parte que solicita os dados de identificação dos estudantes (nome e sobrenome, idade, gênero, escola, série e turma). A segunda parte constitui propriamente o questionário e está formada por 26 itens aos quais se deve responder segundo uma escala tipo Likert de cinco pontos, na qual 1 significa "discordo muito" e 5, "concordo muito". Os 16 itens se agrupam nas seguintes categorias:

- Conhecimento preciso do estilo musical.

- Conhecimento informal do estilo musical.
- Conhecimento formal do estilo musical.

A consistência interna do questionário – ou confiabilidade – se calculou através do coeficiente alfa de Cronbach, estabelecendo-se um valor de 0.757. Também se analisou, através do *test-retest*, a confiabilidade das categorias. Esse procedimento consistiu em aplicar o questionário em duas ocasiões distintas aos mesmos sujeitos, deixando transcorrer um curto período de tempo entre a primeira e a segunda aplicação. Assim, a correlação média das três categorias¹ foi a seguinte: $r = 0.52$; $p \leq 0.01$, $r = 0.64$; $p \leq 0.01$ y $r = 0.65$; $p \leq 0.01$, respectivamente.

Em relação à validade do questionário, foram seguidos os requisitos estabelecidos para a validação de conteúdo através da técnica de julgamento de *experts* (Barbero; Vila; Suárez, 2003), participando nesse processo 17 juízes de âmbito nacional e internacional.

Procedimento

O questionário foi administrado aos participantes durante o curso acadêmico 2007/2008 com o conhecimento e aprovação dos órgãos diretivos dos centros educativos participantes, com os quais se acordou que essa atividade se realizaria na aula da disciplina Música. Os alunos responderam o questionário em duas sessões de 50 minutos cada durante uma semana, com um intervalo de dois a três dias entre as sessões, posto que se passou duas vezes para poder calcular a confiabilidade *test-retest*.

Resultados

Os resultados se estruturam em duas grandes partes. Na primeira, se descreverá o conhecimento preciso de estilo musical que os alunos apresentaram, atendendo às diferentes variáveis de comparação (gênero, origem cultural e série). A segunda parte integrará os diferentes estilos musicais que os alunos disseram conhecer.

Tabela 1: Estatísticos descritivos do conhecimento preciso de estilo musical.

ITENS	N	Média	Desvio-padrão
Item 1. O estilo musical é a forma mediante a qual um compositor utiliza a melodia, a harmonia, o ritmo, etc., para compor uma obra	667	3.64	1.01
Item 2. O estilo musical é a maneira na qual um cantor ou músico interpreta uma canção, obra musical, etc.	667	3.62	1.05
Item 3. Ao longo da história da música, o estilo musical supõe a utilização de uma linguagem musical comum por parte da maioria dos compositores de uma mesma época.	657	3.19	1.01
Item 4. O estilo musical depende da moda predominante em cada etapa histórico-artística (Barroco, Classicismo, etc.).	664	3.53	1.17
Item 5. Associa suficientemente cada estilo musical com a sua época histórica; o estilo barroco pertence ao século XVII, o clássico ao século XVIII, o romântico ao século XIX, o estilo <i>pop</i> ao século XX, etc.	666	3.45	1.12
Item 6. Em relação aos distintos períodos histórico-artísticos (Barroco, Clássico, etc.), o estilo musical não depende da moda predominante, pois cada compositor se guia por regras próprias e independentes.	663	3.27	1.12
Item 7. O estilo musical pode ser instrumental, vocal, misto (vocal-instrumental), pianístico, etc.	665	3.85	1.14
Item 8. Um artista pode “marcar estilos”: podemos falar do <i>estilo David Bisbal</i> , <i>estilo Álex Ubago</i> , <i>estilo Mozart</i> , etc.	666	3.86	1.20
Item 9. Em relação às diferentes formas gerais de composição musical, o estilo musical pode ser sinfônico, teatral, operístico, eclesiástico, etc.	667	3.47	1.00
Item 10. Acerca dos diferentes métodos ou técnicas utilizadas para compor, o estilo musical pode ser harmônico, melódico, rítmico, etc.	661	3.65	0.99
Item 11. Nas formas de composição musical de cada país, o estilo musical pode ser francês, italiano, alemão, espanhol, etc.	661	3.49	1.25
Item 12. O estilo musical pode ser <i>estilo das primeiras sinfonias de Beethoven</i> , <i>estilo das últimas canções de Jennifer López</i> , etc.	665	3.14	1.24

¹ Calculada mediante o coeficiente de correlação de Pearson entre a primeira e a segunda aplicação do questionário.

Tabela 2: Frequências e porcentagens de estilos musicais diferentes que os alunos disseram conhecer.

ESTILOS MUSICAIS	Frequência e Porcentagem	ESTILOS MUSICAIS	Frequência e Porcentagem
<i>Pop</i>	316 100.00%	Renascimento	13 4.11%
<i>Rock & roll</i>	257 81.20%	<i>Raï</i>	11 3.48%
Clássico	170 53.79%	<i>Reggae</i>	10 3.16%
<i>Hip-hop</i>	162 51.26%	<i>Breakdance</i>	10 3.16%
<i>Jazz</i>	153 48.41%	<i>Punk</i>	8 2.53%
<i>Rap</i>	122 38.60%	Rumba	8 2.53%
Flamenco	92 29.11%	<i>Country</i>	7 2.21%
<i>Reggaeton</i>	76 24.05%	Idade Média	7 2.21%
<i>Heavy metal</i>	66 20.88%	Contemporânea	6 1.89%
Barroco	48 15.18%	<i>Break the beats</i>	6 1.89%
<i>Blues</i>	35 11.07%	<i>House</i>	6 1.89%
Romântico	33 10.44%	<i>Rhythm & blues</i>	5 1.58%
<i>Dance</i>	33 10.44%	Samba	5 1.58%
Salsa	29 9.17%	<i>Soul</i>	3 0.94%
<i>Techno</i>	25 7.91%	Impressionista	2 0.63%
Ópera	22 6.96%	Gregoriano	2 0.63%
Folclórica	21 6.64%	Nacionalista	2 0.63%
<i>Bacalao</i>	17 5.37%	Trilhas sonoras de filmes	2 0.63%
<i>Funk</i>	15 4.74%	Neoclassicismo	1 0.31%
Latina	14 4.43%		

Conhecimento preciso de estilo musical

Na Tabela 1 se mostra a pontuação média obtida nos diferentes itens do questionário relativos ao conhecimento preciso de estilo musical. Para isso, é necessário lembrar que os alunos responderam numa escala Likert de cinco pontos, na qual 1 significava “discordo muito” e 5, “concordo

muito”, de maneira que quanto mais se afastem as pontuações médias do 3, maior será o grau de concordância com as questões propostas.

Para determinar se existiam diferenças nos vários itens sobre conhecimento preciso de estilo musical em função do gênero, foram realizadas distintas análises de variação nas quais a variável

dependente era cada item e a variável independente era o gênero.

Os resultados mostraram que as mulheres apresentavam um conhecimento superior aos homens nos itens 1 ($F_{(1,665)} = 5.725$; $p=0.017$), 2 ($F_{(1,665)} = 7.253$; $p=0.007$), 4 ($F_{(1,662)} = 7.900$; $p=0.005$), 7 ($F_{(1,663)} = 8.041$; $p=0.005$), 8 ($F_{(1,664)} = 20.057$; $p=0.000$), 9 ($F_{(1,665)} = 22.284$; $p=0.000$) e 10 ($F_{(1,659)} = 12.466$; $p=0.000$).

Foi realizado também o mesmo tipo de análise incluindo a variável origem cultural como variável independente com três níveis (berbere, europeu e misto). Os resultados ressaltaram que, em geral, não existem diferenças no conhecimento preciso de estilo musical segundo a origem cultural dos alunos. Somente resultou significativo o efeito principal da origem cultural no item 11 ($F_{(2,658)} = 6.624$; $p=0.001$), onde as comparações *post hoc*, através da prova de Tukey, determinaram uma maior concordância por parte dos alunos de origem berbere em relação ao conteúdo do item 11 frente aos de origem europeia. Esse item dizia que, dependendo da maneira de compor música de cada país, o estilo musical podia ser francês, italiano, alemão, espanhol, etc.

Porém, as análises de variação que incluíam como variável independente a série, com quatro níveis (1ª a 4ª), encontraram diferenças significativas no item 1 ($F_{(3,663)} = 3.278$; $p=0.021$), sendo os alunos da 2ª série os que mostraram uma maior concordância em relação aos da 3ª; no item 7 ($F_{(3,661)} = 2.641$; $p=0.049$), obtendo também os alunos de 2ª uma maior pontuação que os de 1ª; e no item 12 ($F_{(3,661)} = 6.965$; $p=0.000$), ocorrendo maior concordância ao conteúdo do item dos alunos da 1ª série frente às três séries restantes.

Conhecimento de diferentes estilos musicais

Ao solicitar aos alunos no item 15 que especificassem cinco dos estilos musicais que conheciam, foi assinalado o que se apresenta na Tabela 2, respondendo a essa questão 316 dos 667 estudantes participantes. Nesse sentido, os 316 estudantes respondentes representaram 100% da amostra efetiva, ainda que em relação à amostra total estes representassem 47,37%.

Os estilos musicais mais conhecidos pelos alunos foram o *pop*, com 100%; em segundo lugar, o *rock & roll*, com 81,2%; o estilo clássico, com 53,79%; seguido de muito próximo pelo *hip-hop*, com 51,26%; o *jazz*, com 48,41%; o *rap*, com 38,6%; o flamenco, com 29,11%; e em oitavo lugar o *reggaeton*, com 24,05% (ver Figura 1).

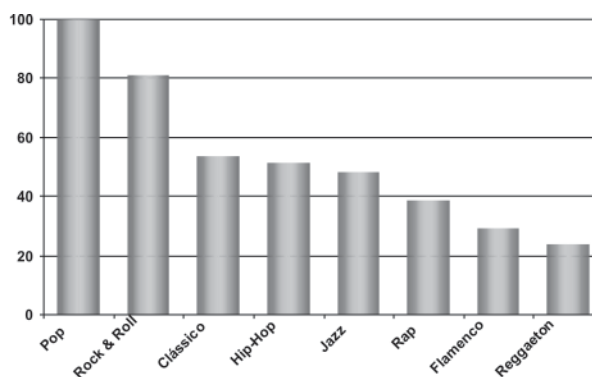


Figura 1: Porcentagens de estilos musicais que conhecem os estudantes da ESO.

Conclusões

O primeiro objetivo desse estudo foi estabelecer o nível de conhecimento que os estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória da Cidade Autónoma de Melilla apresentam acerca do conceito de estilo musical. Nesse sentido, os dados mais notáveis obtidos nessa investigação revelam que, em geral, o nível de conhecimento preciso do estilo musical se encontra dentro de índices aceitáveis ou médios. Destaca-se o fato de que os alunos apresentaram maior conhecimento em questões relativas a:

- se o estilo musical pode ser instrumental, vocal, misto (vocal-instrumental), etc.;
- que um artista pode “marcar estilos”, citando como exemplos o *estilo David Bisal*, *estilo Álex Ubago*, *estilo Mozart*, etc.;
- aspectos básicos que definem o estilo musical;
- maneira pela qual um compositor utiliza a melodia, a harmonia, o ritmo, etc., para compor uma obra ou a maneira na qual um cantor ou músico interpreta uma canção ou obra musical.

Esse fato se pode explicar pela estreita relação existente entre as ditas questões e os conteúdos que se estudam na disciplina Música na Educação Secundária Obrigatória, assim como os conhecimentos prévios da etapa educativa anterior (Marshall; Hargreaves, 2008). Todavia, há que se destacar um menor nível de conhecimento nos aspectos mais específicos do estilo musical, como, por exemplo, que ao longo da história da música o estilo musical implica o uso de uma linguagem musical comum pela maioria dos compositores de uma mesma época, o que pode coincidir com uma

ausência clara no currículo oficial desses mesmos conteúdos (Stalhammar, 2000, 2003).

Os resultados também indicam que são as mulheres que possuem um maior conhecimento sobre aspectos que definem e caracterizam o conceito de estilo musical. Esse fato pode estar relacionado com o melhor rendimento acadêmico que obtêm as alunas frente aos alunos, algo constatado em diferentes estudos (Fredricks; Eccles, 2006; Saunders et al., 2004).

Com relação à origem cultural dos estudantes, parece que essa variável não é determinante na identificação de conhecimento preciso do estilo musical dos alunos. No entanto, se encontrou um maior conhecimento de alunos de origem berbere sobre a afirmação que aludia que a origem do estilo musical depende da maneira de compor de cada país podendo este ser francês, italiano, alemão, espanhol, etc. É possível interpretar essa resposta como um maior grau de consciência sobre a globalização por parte desses estudantes, posto que suas procedências étnica e cultural são distintas às presentes em seu entorno, circunstância que implica uma maior necessidade de integração e aquisição dos usos, crenças, tradições, etc., da sociedade na qual desenvolvem suas atividades, sem esquecer nunca suas raízes (Gonçalves; Vaz; Ramos, 2003; Vaz; Gonçalves; Ramos, 2002).

No que se refere à série, os alunos de 1ª e 2ª séries da Educação Secundária Obrigatória parecem apresentar um maior conhecimento em determinados aspectos relacionados com o conceito de estilo musical que os das séries superiores. Isso pode se dever ao fato de que é naquelas séries onde se trabalham elementos básicos da linguagem musical (som, melodia, ritmo, harmonia, formas, etc.), assim como a associação de distintas formas vocais e instrumentais de cada período histórico-artístico. Todavia, parece que essas aprendizagens não se consolidaram o suficiente, posto que os alunos de 3ª e 4ª séries apresentaram um conhecimento menor.

O segundo objetivo se referia à identificação dos diferentes estilos musicais que os alunos disseram conhecer. Os resultados mostraram as músicas *pop*, *rock & roll* e clássica como as que os alunos mais conheciam. Nesse sentido, deve-se apontar que o *pop* e o *rock & roll* são os estilos mais próximos aos adolescentes, o que está em clara relação com a presença majoritária desses estilos, como demonstram diferentes estudos, no entorno cotidiano do aluno: músicas gravadas que escutam, influência dos meios de comunicação,

ambientação musical nos locais de lazer, etc. (Tanner; Asbridge; Wortley, 2008; Walker, 2005; Wingstedt; Brändström; Berg, 2008). A música clássica aparece em terceiro lugar como mais conhecida possivelmente devido a que esse estilo é mais imperante na maior parte das atividades que nutrem o trabalho dos alunos nas aulas de música (Gutiérrez; Cansino, 2001; Porta, 1999; Vilar, 1998). Entretanto, este último não supõe uma transferência do conhecimento da música clássica, como se constata nos hábitos de consumo musical dos estudantes, circunscrivendo, assim, o uso da música clássica somente ao marco educativo regular (Lorenzo; Cremades, 2008). Igualmente, deve-se mencionar o feito de que a música *reggaeton*, mesmo ocupando o número 1 nas listas de grandes êxitos e estando “na moda”, só aparece em 8º lugar.

Como sugestão, pretende-se apontar propostas para a integração da dimensão educativo-informal (em relação aos estilos musicais) no marco da educação regular. Fundamentalmente, deve-se considerar necessária a abertura da instituição escolar de Educação Secundária para os estilos musicais que realmente interessam aos alunos e estão mais presentes no âmbito da educação informal, enriquecendo assim o ensino da música com a diversidade de estilos musicais e culturais que existe no mundo, o que possivelmente conseguiria uma maior motivação e aproximação à disciplina por parte dos alunos (North; Hargreaves, 2005; Walker, 2005). Para isso, é imprescindível a elaboração de um material didático com conteúdos que colem exemplos musicais dos estilos que formam parte do entorno sonoro real do estudante, ao mesmo tempo em que sirvam de ponto de partida para posteriormente aproximá-los à música clássica, e não o contrário, o que redundaria em um maior interesse e participação no desenvolvimento das aulas de música (Leblanc et al., 1996). Por exemplo, podem-se citar as atividades musicais que Bennett (1998) desenvolve há anos, nas quais relaciona os elementos básicos da música no período clássico (ritmo, timbre, textura, matrizes e, inclusive, a forma musical) com a composição *Bohemian rhapsody*, do grupo britânico Queen.

Por outro lado, seria benéfico fomentar a assistência a todo tipo de eventos musicais ao vivo, gestionada pelas equipes diretivas das escolas, como parte das atividades extraescolares, para que se promova uma aproximação à música ao vivo desde a disciplina Música, tanto a um *show* de *rock* como a um concerto de música clássica, convertendo-se assim numa atividade que fomen-

ta o enriquecimento da experiência musical dos jovens e uma maneira de promover uma abertura para todos os estilos musicais possíveis, em sintonia com os argumentos expostos por Gembris (2006), entre outros autores.

Uma última sugestão defende o desenvolvimento de atividades de trabalho cooperativo por meio da produção, composição e interpretação de obras musicais, tanto simples como complexas. Nesse sentido, destaca-se o trabalho desenvolvido por Pitts (2007), mediante o qual encenou um musical de Cole Porter com seus jovens alunos ingleses, ou o concerto que preparou o diretor Simon Rattle para sua estreia à frente da Orquestra Filarmônica de Berlim, no qual reapresentou a *Consagração da primavera*, de Igor Stravinsky, contando com a participação de 250 alunos de diferentes raças, idades e níveis educativos da Alemanha, além da orquestra, como uma forma de unir a música contemporânea e a dança com a sociedade. Supõe este um expe-

rimento artístico e pedagógico inovador no qual se apresenta o árduo processo realizado pelos jovens ao longo de vários meses nos quais aprenderam a sentir e a avaliar a música, a expressá-la mediante seu corpo e a respeitar o trabalho em equipe como uma forma de alcançar a meta final.

Por fim, se se pretende que a educação formal da música se encontre de acordo com as novas necessidades da sociedade atual, deve-se partir de uma perspectiva muito mais aberta, flexível e democrática, entre cujos objetivos se encontre o de formar cidadãos competentes para apreciar, compreender e avaliar criticamente os estilos musicais que formam parte dos distintos contextos nos quais se desenvolve (família, escola, sociedade, cultura), para o qual será necessário integrar os estilos musicais presentes no entorno musical informal com os que tradicionalmente se tem trabalhado desde a educação formal (North; Hargreaves, 2007; North; Hargreaves; O'Neill, 2000).

Referências

- BARBERO, M. I.; VILA, E.; SUÁREZ, J. C. *Psicométrica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.
- BENNETT, R. *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal, 1998.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997.
- CENTELLES, F. Resumen de la educación para la convivencia del siglo XXI: una visión sociológica. *Organización y Gestión Educativa*, v. 13, n. 2, p. 18-20, 2005.
- DELORS, J. Los cuatro pilares de la educación. In: DELORS, J. (Comp.). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco, 1997. p. 91-103.
- ESPAÑA. Ministério da Educación y Ciencia. *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*. Madrid: BOE, 1990.
- _____. *Ley orgánica de educación*. Madrid: BOE, 2006a.
- _____. *Real Decreto 1631*: Establecimiento de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: BOE, 2006b.
- FOLKESTAD, G. Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, v. 7, n. 3, p. 279-287, 2005.
- _____. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v. 23, p. 135-145, 2006.
- FREDRICKS, J. A.; ECCLES, J. S. Is Extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, v. 42, n. 4, p. 698-713, 2006.
- GAIRÍN, J.; MARTÍN, M. Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, v. 9, p. 21-44, 2004.
- GEMBRIS, H. The development of musical abilities. In: COLWELL, R. (Ed.). *Menc handbook of musical cognition and development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 124-164.
- GONÇALVES, S.; VAZ, J.; RAMOS, F. Changing stereotypes about minorities: the impact of self-reflective practices on teacher trainees' social representations. In: UNESCO CONFERENCE ON INTERCULTURAL EDUCATION, 2003, Jyväskylä. *Conference proceedings...* Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003. 1 CD-ROM.
- GREEN, L. From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing perceptions of musical styles, 1982 to 1998. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 1, p. 5-32, 2002.
- GUTIÉRREZ, A.; CANSINO, J. I. Música y libro de texto. *Música y Educación*: Revista Trimestral de Pedagogía Musical, v. 47, n. 3, p. 51-64, 2001.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, v. 339, p. 43-58, 2006.
- HERRERA, L.; LORENZO, O. Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical. In: ORTIZ, M. A. (Coord.). *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela*: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística. Coimbra: Grupo de Investigación HUM-742, 2007. p. 157-180.

- _____. Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro en educación musical: análisis comparativo en diferentes países. In: ORTIZ, M. A. (Coord.). *Música, Arte, Diálogo, Civilización*. Coimbra: Grupo de Investigación HUM-742, 2008. p. 435-472.
- HERRERA, L.; LORENZO, O.; HERNÁNDEZ. Exploring the effectiveness of educational intervention in phonological awareness with and without musical activities in preliterate children with Spanish and Tamazight as first language. In: DAUBNEY, A.; LONGHI, E.; LAMONT, A.; HARGREAVES, D. (Ed.). *Musical development and learning: 2nd European Conference on Developmental Psychology of Music*. London: Society for Education, Music and Psychology Research, 2008. p. 124-129.
- HEWITT, A. Teachers' personal construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, v. 7, n. 3, p. 305-330, 2005.
- LEBLANC, A. et al. Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, v. 44, n. 1, p. 49-59, 1996.
- LORENZO, O.; CREMADES, R. Educación formal y conocimiento sobre los estilos musicales en estudiantes de Educación Secundaria. *Eufonia*, v. 42, p. 81-88, 2008.
- LORENZO, O.; HERRERA, L. *Cuestionarios sobre conocimientos y preferencias del estilo musical*. Granada: Universidad de Granada. Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Psicología Evolutiva y de la Educación, 2001.
- MARSHALL, N. A.; HARGREAVES, D. J. Teachers' views of the primary-secondary transition in music education in England. *Education Research*, v. 10, n. 1, p. 63-74, 2008.
- NORTH A. C.; HARGREAVES D. J. Labelling effects on the perceived deleterious consequences of pop music listening. *Journal of Adolescence*, v. 28, p. 433-440, 2005.
- _____. Lifestyle correlates of musical preference: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime. *Psychology of Music*, v. 35, p. 58-87, 2007.
- NORTH A. C.; HARGREAVES D. J.; O'NEILL, S. A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, p. 255-272, 2000.
- PITTS, S. E. Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music*, v. 17, n. 1, p. 33-42, 2000.
- _____. Anything goes: a case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, v. 9, n. 1, p. 145-165, 2007.
- PORTA, A. Análisis textual del entorno sonoro. In: CONGRESO DE LA SOCIEDAD IBÉRICA DE ETNOMUSICOLOGÍA, 4., 1998, Granada. *Actas... Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, 1999.
- PRINT, M. Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, v. 4, p. 7-22, 2003.
- REGELSKI, T. A. "Music appreciation" as praxis. *Music Education Research*, v. 8, n. 2, p. 281-310, 2006.
- SAUNDERS, J. et al. Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: a study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 33, n. 1, p. 81-90, 2004.
- STALHAMMAR, B. The spaces of music and its foundation of values - music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 1, p. 35-45, 2000.
- _____. Music teaching and young people's own musical experience. *Journal of Research in Music Education*, v. 5, n. 1, p. 61-68, 2003.
- TANNER, J.; ASBRIDGE, M.; WORTLEY, S. Our favourite melodies: musical consumption and teenage lifestyles. *The British Journal of Sociology*, v. 59, n. 1, p. 117-144, 2008.
- VAZ, J. ; GONÇALVES, S.; RAMOS, F. *Changing teacher's attitudes towards minorities: the impact of multicultural education*. Comunicação apresentada no European Conference on Education Research, Lisboa, 2002.
- VILAR, J. M. La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria. *Eufonia*, v. 12, p. 78-89, 1998.
- WALKER, R. Classical versus pop in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 163, p. 53-60, 2005.
- WINGSTEDT, J.; BRÄNDSTRÖM, S.; BERG, J. Young adolescents' usage of narrative functions of media music by manipulation of musical expression. *Psychology of Music*, v. 36, n. 2, p. 193-214, 2008.

Recebido em 28/01/2009

Aprovado em 07/03/2009

Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais

Fernando Stanzione Galizia

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
fernandogalizia@gmail.com

Resumo. Este texto tem como objetivo discutir e oferecer reflexões sobre o ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio, e suas implicações na formação dos professores de música. Os argumentos aqui apresentados giram em torno da premissa de que a música ensinada nas escolas poderia ter como base as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia. São identificadas duas características na música que os alunos vivenciam fora da escola que fazem com que os professores escolares não as levem em consideração: o fato de pertencerem, em sua maioria, à indústria cultural e às tecnologias de massa e, portanto, de não terem valor artístico para os professores; e serem produzidas e distribuídas digitalmente, o que exigiria conhecimentos sobre novas tecnologias por parte dos professores. Por fim, é importante ressaltar que essas reflexões não têm a intenção de oferecer uma metodologia de ensino de música definitiva ou única para todas as escolas do Brasil, devido à vasta diversidade cultural e musical que o país possui.

Palavras-chave: educação musical, ensino fundamental e médio, música e tecnologia

Abstract. The aim of this text is to discuss and offer thoughts about music education in primary and secondary schools, and its implications for the training of music teachers. The arguments presented in this text focus on the fact that the music taught in schools could be based on the music students experience in their everyday lives. The music students listen to outside the classroom has two characteristics that lead teachers to disregard it: the fact that most of this music belongs to the cultural industry and to mass technology, and therefore, in their point of view, does not hold artistic value, and the fact that it is produced and distributed electronically, which would demand from teachers knowledge about new technology. Lastly, it is important to highlight that these reflections do not intend to offer a definite or single method of teaching music for all the schools in Brazil, considering the wide cultural and musical diversity found across the country.

Keywords: music education, primary and secondary education, music and technology

Introdução

A Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, torna o ensino de música obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa lei altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passa a vigorar com o acréscimo do § 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas

não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008a).¹ Apesar de poder ser considerada um grande avanço para a educação musical, assim como Sobreira (2008) acreditamos que o assunto mereça mais discussões por parte dos educadores musicais, principalmente nos periódicos e anais da Abem, uma vez que diversas dúvidas e preocupações surgiram após sua

¹ O artigo 26, § 2º da LDB diz que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996).

aprovação. Uma delas diz respeito ao explicitado no artigo 3º da lei, que prevê que “os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei” (Brasil, 2008a), o que significa, na prática, três anos para que se defina que tipo de educação em música queremos oferecer em nossas escolas e para que sejam formados profissionais em número suficiente para suprir essa demanda.

Este texto tem como objetivo discutir e oferecer reflexões sobre estas questões: que tipo de educação musical queremos (ou devemos) ministrar em nossas escolas de ensino fundamental e médio? Quais as implicações de tal decisão na formação dos professores que irão trabalhar com esse conteúdo? Os argumentos aqui apresentados giram em torno da premissa de que a música ensinada nas escolas deve ter como base as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia. Para tal, discutiremos como os alunos de nível fundamental e médio fazem e vivenciam música hoje, quais músicas ouvem e como as selecionam e como a educação musical e os professores de música poderiam se adequar ou levar isso em consideração.

A partir dessas questões, identificamos duas características na música que os alunos vivenciam fora da escola que fazem com que os professores do ensino fundamental e médio não as levem em consideração. A primeira diz respeito ao fato de pertencerem, em sua maioria, à indústria cultural e às tecnologias de massa e, portanto, de não terem valor artístico. A segunda característica é serem, também em sua maioria, produzidas e distribuídas digitalmente (por meio de *softwares*, instrumentos virtuais ou sintetizadores e a internet), exigindo conhecimentos sobre novas tecnologias dos educadores musicais. Além de discutirmos e refletirmos sobre essas duas características da música vivenciada no cotidiano por alunos do ensino fundamental e médio trataremos também das implicações dessas características na formação de professores e no ensino de música nas escolas.

Por fim, é importante ressaltar que essas reflexões não têm a intenção de oferecer uma metodologia de ensino de música definitiva ou única, pois assim como Penna (2007), acreditamos que não é possível fazer um currículo único para todas as escolas do Brasil, devido à vasta diversidade cultural e musical que o país possui.

Indústria cultural e cultura de massa: implicações na educação musical

Alguns autores, como Mota (2003) e Penna (2005, 2006), já apontaram que as músicas que os jovens vivenciam hoje não são objeto de reflexão e estudo em sala de aula escolar, contribuindo para que haja um afastamento entre a música trabalhada na escola e a música ouvida, tocada, composta, gravada e disponibilizada fora dela. Segundo Lazzarin (2004), as músicas vivenciadas pelas crianças do ensino fundamental e médio são apenas objeto de análise em universidades, mas não se constituem em música “séria”, ou seja, que deva ser trabalhada em sala de aula nas escolas. Com isso, o autor quer dizer que as músicas vivenciadas pelos alunos em seu dia-a-dia são objeto de estudo válido para pesquisas universitárias,² porém essas mesmas músicas não se constituem em objeto pedagógico válido pelos professores do ensino fundamental e médio.

Pode-se notar a tensão entre os elementos musicais, com a qual a EM [educação musical] lida, no estabelecimento do que é considerado música “séria”. Um é a reserva e a desconfiança da sensualidade dos tons e dos ritmos, considerados perigosos e subversivos. Outro, a preferência pela música simétrica, ordenada, que tem seu reflexo na relação dos modos com o caráter, sendo poderoso instrumento de educação moral. (Lazzarin, 2004, f. 14).

O autor afirma ainda que, a partir do século XVIII, a arte se aproxima da lógica, valorizando-se seus aspectos abstratos e formais, culminando no afastamento da obra de arte da vida cotidiana. Essa concepção teria influências até hoje em dia, privilegiando-se os aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos sensoriais. A apreciação da obra de arte, então, passa a ter um caráter intelectualizado. Lazzarin (2004, f. 17) define assim o termo “experiência estética musical”:

[este termo] é usado, neste trabalho, para caracterizar um conjunto de condições únicas de produção, execução e recepção musicais, surgido em meados do século XVIII, tendo por base o conceito de obra de arte musical. Suas características principais são o afastamento da obra de arte da vida cotidiana (desinteresse) e a autonomia em relação a uma referência ou significado exterior.

A maioria das músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia não é considerada, pelos professores escolares, “obra de arte” segundo a definição apresentada por Lazzarin (2004), mú-

² Ver, por exemplo, Benedetti e Kerr (2008).

sica “séria” ou ainda moralmente aceitável para o ambiente escolar. Essas músicas são, então, afastadas da prática pedagógica de sala de aula. A justificativa dada para esse afastamento são a lógica da indústria cultural e das tecnologias de massa.

As tecnologias de cultura de massa são consideradas “homogeneizantes”, pois permitem a transmissão de uma obra artística de forma mecânica e a um grande número de pessoas, sem levar em consideração suas características pessoais. Walter Benjamin, em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (Benjamin, 1966), afirma que a reprodução mecânica das obras de arte acarreta na falta de críticas ao convencional, enquanto o novo é criticado com aversão. Em 1947, Theodor Adorno e Max Horkheimer, em sua obra *Dialética do esclarecimento* (Adorno; Horkheimer, 1999), cunham o termo “indústria cultural”, que se refere, basicamente, à transformação da cultura em mercadoria, ou seja, ao fato de as obras de arte passarem a ser criadas em função do lucro que geram e não por sua qualidade estética e técnica.³

Anderson (2006) utiliza os termos “abordagem de portfólio” e “mentalidade movida a hits” para unir esses conceitos, ao afirmar que as músicas consumidas pelos jovens e adolescentes possuem um alto custo de produção, advindo assim sua necessidade de certeza de lucro. As grandes gravadoras e distribuidoras adotariam então uma postura de homogeneização de grandes hits, garantindo a certeza de lucro e utilizando as tecnologias de cultura de massa para sua transmissão e perpetuação do modelo. Anderson (2006, p. 37) se refere dessa forma aos filmes, porém estendendo suas palavras à música:

Nesse sentido, esses negócios precisam desesperadamente de sucessos [...] se não recuperarem o dinheiro neles investido várias vezes, não estarão cumprindo a missão de sustentar o resto do portfólio. Produzir um hit não é exatamente o mesmo que produzir um bom filme. Há coisas que se fazem e não se fazem no esforço para atrair dezenas de milhões de pessoas para as bilheterias.

Campos (2005) critica a postura da escola diante desse cenário. Para ela:

Diante da “lógica infernal do espetáculo”, refletimos sobre as práticas musicais escolares que, influenciadas pelos meios de comunicação de massa, se caracterizam pela forte tendência à passividade e à estandardização. Nesse aspecto, a escola parece realizar suas práticas musicais sob o aspecto de “pseudo-atividades”, não proporcionando aos estudantes experiências verdadeiramente musicais [...] [cabe] à instituição escolar colocar em evidência as várias produções culturais desse sistema – com o intuito de promover nos estudantes os conhecimentos necessários para uma análise e uma crítica da produção musical de seu tempo. (Campos, 2005, p. 81).

A indústria cultural, por meio dos meios de comunicação de massa, de fato produz efeitos de homogeneização nas músicas consumidas pela maioria dos alunos escolares, deixando em segundo plano aspectos como qualidade artística e estética em detrimento da garantia de lucro, além de não incentivar posturas críticas e criativas por parte dos alunos (Campos, 2005). Porém, considerar que todas as músicas vivenciadas pelos alunos obedecem a essa lógica, não as caracterizando como “sérias” (Lazzarin, 2004) e, portanto, objeto passível de ser trabalhado em sala de aula, pode ser uma generalização falsa.

O cerne da questão pode estar em um erro bastante frequente no meio dos educadores musicais: o de confundir músicas criadas em torno das premissas da indústria cultural (desinteresse pelas qualidades artísticas e estéticas, certeza de lucro, homogeneização) com estilos musicais específicos. Axé, *techno* brega, *funk*, *rap*, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano.

Mesmo que as músicas dos alunos façam parte da indústria cultural, tal fato não justificaria seu afastamento da sala de aula. Essas músicas poderiam ser utilizadas como elementos pedagógicos de motivação ou, ainda, como exemplos da própria indústria cultural, caso esse seja um assunto trabalhado em aula. De qualquer forma, caso se pretenda criar um senso crítico e posturas criativas em nossos alunos, ignorar esse enorme

³ É importante ressaltar que para essa linha de pensamento a arte autônoma e verdadeira não era considerada acessível às massas. Para esses autores, as classes populares deveriam fazer um esforço cognitivo, serem críticas, para, assim, poderem apreciá-la. Essas considerações dizem respeito à situação social e histórica na qual se encontrava a sociedade de então, pois atualmente o capitalismo vive outra etapa, onde há a valorização do consumo e da informação e se discute a interferência da mídia nesses valores. Estamos em uma sociedade pós-industrial e pós-moderna, sendo que é a partir desse momento histórico, dessas características, que se deve fazer a leitura desses autores.

conteúdo musical tão familiar a eles não teria sentido pedagógico. Sobre esse ponto, Penna (2005, p. 12) escreve:

Esse processo, que envolve massificação, integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo; o fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros [...] embora sejam bem-vindos estudos críticos sobre a indústria cultural, criar uma polarização entre ela e uma arte dita "verdadeira" ou "superior" é uma atitude reducionista e improdutiva, que desconsidera, inclusive, o complexo processo histórico que cerca a produção artística.

Pode haver ainda mais um motivo para o afastamento dessas músicas pelos professores, a saber, o fato de não estarem familiarizados com elas. Cada estilo musical possui seus próprios princípios de organização sonora (Penna, 2005), independentemente de seu pertencimento ou não à indústria cultural. Esse fato exige que o professor tenha familiaridade e domínio desses princípios, para que seja capaz de transformá-los em saberes curriculares.⁴ Frequentemente o educador musical pode limitar-se somente àquilo que lhe é familiar, em termos de estilos musicais, garantindo-lhe segurança frente aos alunos. E se os professores não se sentem familiarizados com as músicas dos alunos, podemos inferir que essas músicas não são trabalhadas nos espaços de formação docente para o ensino fundamental e médio, os cursos de licenciatura em música das Instituições de Ensino Superior (IES).

De fato, alguns autores corroboram essa afirmação. Galizia (2007) traz dados que demonstram que os cursos superiores de música em universidades públicas enfatizam um tipo de ensino denominado *modelo conservatório*. Esse termo foi cunhado por Freire (1992) para definir os cursos onde a ênfase está na teoria musical e na técnica virtuosística, focando geralmente a música europeia erudita. Esse modelo, segundo a autora, despreza radicalmente a música popular e o ensino informal, além de não levar em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor.

Portanto, se as IES, em sua maioria, ainda privilegiam a música erudita europeia na formação

dos futuros professores de música, tal fato pode contribuir para que esses professores sejam afastados das músicas vivenciadas pelos alunos do ensino fundamental e médio. O *modelo conservatório* exposto acima pode contribuir tanto para que esses futuros professores não se sintam familiarizados com essas músicas, fazendo com que utilizem apenas os estilos com que tenham mais segurança, quanto para que não as considerem músicas "sérias" ou de valor artístico suficiente para serem trabalhadas em sala de aula.

Concluindo, pode haver diversos motivos para que os professores das escolas de ensino fundamental e médio mantenham as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia longe das salas de aula. Essas músicas podem pertencer à indústria cultural e, conseqüentemente, não serem consideradas como "obras de arte" ou "sérias"; ou ainda os docentes podem não possuir familiaridade com essas músicas. Essa distância entre a sala de aula e as músicas vivenciadas no dia-a-dia dos alunos pode ser fruto também de seu afastamento dos cursos de licenciatura em música das IES. Independentemente da razão, essas músicas possuem características próprias, estão presentes na vida dos alunos e podem ser trabalhadas de diversas formas e com diferentes propósitos em sala de aula.

A música na era digital: implicações para a educação musical

Erivaldo Magno da Conceição, de 15 anos, vive na periferia paulistana, estuda em um colégio público noturno e passa ao menos três horas, todos os dias, em uma *lan house* no Jardim São Luís. Segundo ele: "A internet está na periferia, na classe média, em todo lugar" (Ibope, 2008). De fato, o Ibope traz a estimativa de que, em 2009, metade da população brasileira já possui acesso à internet. O Ibope também realizou uma pesquisa onde os dados revelam que há 1,5 milhão de crianças navegando na *web* (Braun, 2007).

Outras pesquisas trazem dados similares. Segundo a pesquisa Playground Digital, realizada pelo canal de TV por assinatura infantil Nickelodeon, as crianças brasileiras são as que mais usam a internet no mundo (Brasil tem as crianças..., 2007). A mesma pesquisa ainda afirma que o programa favorito da maioria das crianças pesquisadas (70%) é ouvir música.

⁴ Os saberes curriculares correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar, segundo Tardif (2002). Esse autor identifica ainda mais três grupos de saberes vinculados à formação do professor do ensino regular: os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)

Esses dados nos permitem aferir que, independentemente da classe social a que pertença, a maioria das crianças de hoje tem acesso à internet, o que significa ter acesso a inúmeras músicas de diversas culturas, além de informação sobre essas músicas em *sites*, *blogs* ou por meio de colegas em *softwares* de bate-papo. Essas músicas são baixadas da Internet, em sua maioria, de forma gratuita por meio de amigos, *sites* (como MySpace⁵ ou outros) ou *softwares* de compartilhamento⁶ e são reproduzidas por meio de aparelhos de MP3. Graças aos avanços tecnológicos descritos, nunca se consumiu tanta música quanto no momento histórico em que vivemos.

Além de permitir o consumo de muita música, esses mesmos avanços tecnológicos também permitem que se produza muita música. Atualmente, as crianças e jovens têm acesso a *softwares* capazes de gravar *performances* musicais com a mesma qualidade de um estúdio profissional, além de ferramentas e instrumentos virtuais que igualmente lhes permitem recriar a execução de uma banda inteira com apenas uma pessoa. Tudo isso em sua própria casa, a um custo quase zero de produção. Segundo Anderson (2006, p. 60), hoje as ferramentas de produção musical são acessíveis a todos, pois “da mesma maneira como a guitarra elétrica e a garagem democratizaram a música popular quarenta anos atrás, o advento do computador e das ferramentas de produção estão democratizando o estúdio”.

Além disso, essas músicas executadas e gravadas pelos alunos por meios digitais também são distribuídas digitalmente, por meio da internet, em *sites* como MySpace ou outros. Como afirma Lévy (1999, p. 141), qualquer pessoa tem facilidade em colocar “na rede os produtos de sua criatividade sem passar pelos intermediários que haviam sido introduzidos pelos sistemas de notação e de gravação (editores, intérpretes, grandes estúdios, lojas)”. Sendo assim, as crianças de hoje possuem uma vivência em música que vai além dos papéis de ouvintes, intérpretes ou mesmo compositores. Os alunos das escolas de hoje exercem atividades similares às de produtores musicais, técnicos de som e distribuidores comerciais, já que podem, além de compor e executar, também gravar e distribuir suas próprias músicas na internet, quase sem custo algum.

De fato, analisando-se o trabalho de músicos

profissionais, poucos são os que não se utilizam de tecnologias e meios digitais para desempenhar suas funções. Compositores usam *softwares* de edição de partituras e sintetizadores, intérpretes utilizam instrumentos virtuais e acompanhamentos pré-gravados em mídias digitais, além de inúmeros outros exemplos. Além disso, os músicos profissionais, muitas vezes, acumulam outras funções relacionadas à música, tais como as de produtor, técnico de som ou distribuidor (ou até mesmo empresário de si mesmo). Se fazer música hoje é assim e se é assim que as crianças vivem música hoje, talvez a educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio devesse levar essa nova realidade em consideração.

A necessidade de se levar em consideração as novas tecnologias na educação musical já é um assunto bastante discutido pela área, variando, porém, o olhar sobre o uso e funções dessas tecnologias. Jesus, Uriarte e Raabe (2008), por exemplo, sugerem o uso de computadores como uma ferramenta no processo educacional, pois, além de estarem cada vez mais disponíveis nas escolas, permitiriam a simulação de situações musicais. Krueger, Gerling e Hentschke (1999) defendem que os *softwares* poderiam desenvolver musicalmente os alunos por meio de experiências práticas e do aumento de seu conhecimento em música. Pode-se dizer que esses dois trabalhos citados possuem uma posição similar em relação ao uso de tecnologias na educação musical: sugerem seu uso como ferramentas de auxílio ao professor para o ensino de conteúdos musicais.

Já outros autores, como Martins (1998), sugerem o uso de *softwares* como ferramentas para auxiliar os alunos em sua prática musical. Esses autores deslocam o papel das tecnologias do professor para o aluno, mas ainda considerando que o fazer musical é dissociado dessas tecnologias, as quais teriam um caráter de “auxílio” ao fazer musical.

A ideia defendida neste texto é a de que os alunos das escolas de ensino fundamental e médio, em sua enorme maioria, se utilizam de diversas tecnologias em sua vivência musical cotidiana, seja para tocar, compor, ouvir ou ainda gravar e disponibilizar sua própria música para outras pessoas. Sendo assim, uma vez que hoje o compor, ouvir e executar música implicam o uso de tecnologias, o ensino de música em sala de aula poderia partir da premissa de que a maioria da música, hoje, se

⁵ www.myspace.com.

⁶ Softwares de compartilhamento permitem a troca de dispositivos e dados entre quaisquer dois computadores que estejam conectados ao sistema ao mesmo tempo. Exemplos desses softwares são o Napster, Soulseek, Ares, entre muitos outros.

faz por meio de tecnologias, incluindo atividades além das realizadas por intérpretes, compositores e ouvintes.

Keith Swanwick (2003), em seu modelo TECLA, propõe a existência de três maneiras de se lidar com música de forma direta: compondo, executando ou ouvindo ativamente, além de duas maneiras de se lidar com música de forma indireta: por meio de literatura sobre música e de técnica musical (exercícios de técnica instrumental, por exemplo). Em função do atual momento histórico e dos argumentos apresentados, podemos pensar que a gravação, produção e distribuição musicais também podem ser consideradas maneiras de se lidar com música, direta ou indiretamente, mas que poderiam ser levadas em consideração no ensino escolar de música, já que estão presentes no cotidiano musical dos alunos.

Em outras palavras, o ensino de música hoje pode ser pensado em função de novas tecnologias, porém não as utilizando somente como ferramentas pedagógicas pelo professor ou auxílio para a prática musical dos alunos, mas também como um conteúdo a ser trabalhado em sala. As tecnologias e a música, nessa visão, não poderiam ser dissociadas. Como afirma Araldi (2004, f. 142), “na sociedade permeada pela tecnologia, surgem novas formas de fazer e consumir música [...] o sistema digital, bem como outros meios que integram a cibercultura, acabam por fazer parte diretamente da arte pós-moderna”.

Vivenciar música hoje implica mais ações do que compor, executar ou escutar: implica produzir, gravar e distribuir. Sendo assim, a educação musical poderia extrapolar os limites da música em si e abarcar o trabalho de técnicos de som em estúdios, produtores musicais, DJs⁷ e distribuidores. Nas palavras de Souza (2003, p. 111), “as mudanças sociais e tecnológicas trouxeram mudanças nas experiências musicais, contribuindo para outros modos de percepção e apreensão da realidade e os próprios modelos de formação musical”.

Pautar o ensino de música em tecnologias implica alguns desafios iniciais. O primeiro diz res-

peito aos gastos com tais mudanças, uma vez que diversos equipamentos eletrônicos, como PCs, microfones, *softwares* de editoração, sequenciamento e gravação, dentre outros, seriam necessários. Porém, esse não parece ser o maior entrave, uma vez que o governo federal tem como uma das metas previstas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) instalar laboratórios de informática em todas as 130 mil instituições de ensino público do país⁸ (Brasil, 2007).

O segundo desafio é maior, pois implica a capacitação dos professores de música para lidar com esses assuntos. Essa capacitação envolve mudanças radicais nas metodologias e lógicas utilizadas nos cursos de licenciatura em música das IES⁹ que, além precisarem se aproximar de estilos musicais hoje marginalizados em detrimento da música erudita europeia, deveriam trazer para dentro das salas de aula DJs, técnicos de som e produtores musicais, profissionais que normalmente não fazem parte do quadro de professores universitários dos cursos de música.

Considerações finais

O objetivo deste artigo era refletir sobre como o ensino de música poderia ser ministrado nas escolas de ensino fundamental e médio, uma vez que a Lei 11.769/08 (Brasil, 2008a) volta a tornar o ensino de música obrigatório nesses espaços. Com isso em mente, trouxemos dois pontos que mereceriam a atenção dos educadores musicais nas discussões sobre o tema. O primeiro diz respeito à necessidade de se levar em consideração as músicas que os alunos vivenciam em seu cotidiano nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Frequentemente consideradas de menor valor, essas músicas seriam marginalizadas pelos professores, contribuindo para um cenário de desinteresse e falta de sentido pelos alunos em relação às aulas de música. Além disso, se há a intenção de implementar um senso crítico e uma postura inovadora e criativa em nossos alunos, as músicas de sua preferência poderiam ser material de trabalho musical para tal fim e para conteúdos técnico-musicais.

⁷ Araldi (2004) aponta como uma das principais funções dos DJs a *performance* musical, que seriam as intervenções sonoras por meio de diversas técnicas e tendo o toca-discos como instrumento musical. A autora afirma ainda que, além da *performance*, os DJs também atuam como produtores musicais.

⁸ O programa responsável pela informatização das escolas é o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) (Brasil, [s.d.]).

⁹ O veto ao artigo 2º da Lei 11.769/08 (Brasil, 2008b), que acrescentaria o seguinte parágrafo único ao artigo 62 da LDB: “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, não torna a formação específica na área de música uma exigência para a docência desse conteúdo no ensino fundamental e médio. Porém, o mesmo artigo 62 da LDB afirma que o profissional desse espaço ainda necessita ser formado em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

O segundo ponto diz respeito à prática musical nos dias atuais. Essa prática se caracteriza por meio de novas tecnologias, seja em sua audição, composição, execução, gravação ou distribuição. Mesmo o acesso a textos sobre música se dá, prioritariamente, por meio de recursos eletrônicos. Caso se pretenda realizar um ensino de música moderno em nossas escolas, essa prática deve levar em consideração a presença dessas tecnologias. Essa postura acarreta alguns desafios iniciais, como aquisição de materiais tecnológicos

pelos escolas e formação profissional condizente para a atuação docente com esses materiais. O primeiro parece ser menor, pois a informatização das escolas públicas é uma das metas previstas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), enquanto o segundo exige que as IES que possuam cursos de licenciatura em música levem em consideração esses tópicos em seu currículo, trazendo para seu meio outros profissionais do meio musical, como DJs, técnicos de som e produtores musicais.

Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).
- ANDERSON, C. *A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho*. Rio de Janeiro: Campus, 2006.
- ARALDI, J. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-construtivista. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 35-44, set. 2008.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: GRUNNEWALD, J. L. *A idéia do cinema*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. p. 55-95.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- _____. Governo Federal. Portal Inclusão Digital. *Governo pretende informatizar todas as escolas públicas até 2010*. 2 maio 2007. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/noticia/governo-pretende-informatizar-todas-as-escolas-publicas-ate-2010>>. Acesso em: 5 fev. 2009.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Mensagem N. 622, de 18 de Agosto de 2008. Veto parcial ao projeto de lei N. 2.732, de 2008. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de educação à distância. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=273>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- BRASIL TEM AS CRIANÇAS que mais se conectam a internet, revela estudo. *IDG Now!*, 29 out. 2007. Disponível em: <<http://idgnow.uol.com.br/internet/2007/10/29/idgnoticia.2007-10-29.3872868785/>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- BRAUN, D. O que as crianças brasileiras de 2 a 11 anos fazem na internet? *IDG Now!*, 28 mar. 2007. Disponível em: <<http://idgnow.uol.com.br/internet/2007/03/28/idgnoticia.2007-03-27.2041195097/>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- CAMPOS, N. P. Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 75-82, set. 2005.
- FREIRE, V. L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1., 1992, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 1992. 1 CD-ROM.
- GALIZIA, F. S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- IBOPE. *O Brasil cai na rede – futuro: em 2009, metade dos brasileiros terá acesso à internet. O que isso muda?* 14 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=IBOPE/NetRatings&docid=95DE9809B12D739B832574A500581976>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- JESUS, E. A. de; URIARTE, M. Z.; RAABE, A. L. A. Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 69-78, set. 2008.
- KRUEGER, 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: 3 fev. 2009.
- LAZZARIN, L. F. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Tese (Doutorado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, M. C. O fazer musical em um contexto computacional. In: VALENTE, J. A. (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. 2. ed. Campinas: Nied/Unicamp, 1998. p. 192-207.

MOTA, G. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 11-16, mar. 2003.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, set. 2005.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

_____. 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, 2007. 1 CD-ROM.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 42-52, set. 2008.

SOUZA, J. Outras escutas da música brasileira. In: PANIZZI, W.; MIX, M. R. (Org.). *Brasil desde Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 103-113.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em 07/02/2009

Aprovado em 14/03/2009

Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise

Neide Esperidião

Fundação Instituto Tecnológico de Osaco (FITO)
neide.esperidiao@terra.com.br

Leny Magalhães Mrech

Universidade de São Paulo (USP)
lenymrech@uol.com.br

Resumo. Este artigo discute aspectos relativos à possível articulação entre a psicanálise e a educação musical e apresenta, sob a forma de um pequeno ensaio, um olhar a respeito da educação musical nas escolas, a partir das transformações havidas nas sociedades pós-modernas e hipermodernas, buscando seus efeitos na cultura, na música e na própria educação musical. Parte-se de que a educação musical tem como eixo o ensino da música, uma prática em constante processo de construção. Discutimos, por último, alguns possíveis encaminhamentos para a inserção de aulas de música em escolas e sua possível implantação, como decorrência da Lei 11.769/08.

Palavras-chave: sociedade pós-moderna e hipermodernidade, psicanálise e educação musical, diversidade cultural

Abstract. This article aims to instigate a new view on music education in schools, through some changes in post-modern societies and the implications on the lives of many individuals, particularly in the culture. Considering the musical practice as an activity of construction, performance and/or non-passive listening, and through the lenses of psychoanalysis, a possibility of expression of the whole human being - consciously and unconsciously, this article intends to highlight the need for a paradigm change in music teaching. With theoretical contributions of Sociology, Education and Psychoanalysis (Lacanian) and taking into account our own thoughts, we point out the need to reflect on the functions and meanings of the music included in formal education, after the institutionalization of Law 11.769/08.

Keywords: music education, cultural diversity, psychoanalysis

O cenário

Com o advento das grandes mudanças no cenário mundial na transição do século XX para o XXI e, em especial, com a globalização, ocorreram transformações drásticas na sociedade e na cultura, com a passagem de uma sociedade pai-orientada – na qual as relações com o Outro eram pautadas em relações hierárquicas verticalizadas – para uma sociedade horizontalizada, cujas figuras de autoridade e os ideais vêm perdendo gradativamente o seu impacto. No passado, o pai, o professor e as demais figuras de autoridade ocupavam um lugar de destaque e eram vistos como os grandes agentes transmissores da cultura.

Atualmente, vivemos em uma sociedade pedagógica ou sociedade da informação, na qual se privilegiam relações igualitárias. Uma das características principais da nossa cultura refere-se ao papel ocupado pelas mídias eletrônicas e televisivas, grandes agentes de transmissão, pois facilitam o acesso de grande parte das pessoas às informações. Com isso, a função da escola e a dependência do professor necessitaram ser reformulados drasticamente, levando a uma redefinição da própria educação, bem como da relação entre professor e aluno: o primeiro passou a ocupar outros lugares; tutor, pesquisador, orientador, parceiro, facilitador, etc.

Em linhas gerais, passamos de um modelo de ensino mais passivo para outro mais ativo. O grande axioma do ensino que diz respeito a alguém que ensina algo a alguém teve, então, de ser revisto e a grande questão atual tornou-se saber quem é esse alguém que ensina, o algo a ser ensinado e para quem se vai ensinar.

As consequências desses processos se fizeram sentir rapidamente nas escolas: aumentou a existência de um mal-estar entre alunos e professores. Os recentes encaminhamentos da cultura e da educação geraram novos impasses em relação às práticas docentes e às relações professor-aluno e se pode afirmar que alunos e professores sentem-se muitas vezes perdidos, sem saber como agir nem como atuar.

Do ponto de vista da psicanálise, essas questões, sob outros ângulos, são antigas e foram discutidas por Freud em 1930 em seu ensaio *O mal-estar na civilização* (Freud, 1997), no qual desvelou impasses da relação triádica sujeito-sociedade-cultura. Freud destacou que, diante da sociedade e da cultura, nós nunca estamos bem, pois há sempre um descompasso entre nossos desejos e aquilo que ambas nos propõem. E o sujeito, em uma tentativa de desafiar os processos repressivos, tenta validar o seu circuito desejante, gerando as chamadas formações do inconsciente, a saber: os chistes, os atos falhos, os lapsos de linguagem, os sintomas, etc.

Freud revelou a existência de todo um continente – o inconsciente –, o qual costuma escapar às nossas atividades da vida diária. Para o Pai da Psicanálise, nós somos atravessados continuamente pelo inconsciente e esse gera efeitos em nossas ações, pensamentos, sentimentos, etc.

Assim, pode-se pensar que os novos impasses havidos na sociedade, na cultura e na educação evidenciam também, sob novas formas, os descompassos anteriormente apontados por Freud em relação ao sujeito e à sociedade. Ficam as questões: será que nós não vivemos impasses muito próximos daqueles enfrentados no passado? Será que a própria sociedade, a cultura e a educação contemporâneas não exigiriam novos posicionamentos de professores e alunos em direção a lugares ainda não explorados pelas culturas anteriores?

As respostas a tais questões não são tão simples; no entanto, acreditamos que elas reafirmem muitas das afirmações de Freud, quando acreditava haver um antagonismo inerente entre

os desejos provenientes dos instintos humanos e as restrições impostas pela civilização.

Nas sociedades contemporâneas, constata-se que esse antagonismo ainda prevalece. E, por mais que essas se proponham a atender às demandas dos sujeitos, sabemos que jamais poderá ser suprida essa necessidade. Não estamos falando de desejos que levem o sujeito a se satisfazer com determinados produtos, como um novo instrumento musical ou um novo tipo de arco para o violoncelo: há um descompasso entre o que se deseja e aquilo que a sociedade, a cultura e a educação podem nos dar. Há algo que não se consegue atingir e que leva a adaptabilidade do sujeito à sociedade nunca ser total. E assim ocorre em qualquer sociedade, seja naquela pai-orientada ou na sociedade horizontalizada. Em algum momento, o sujeito – professor ou aluno – se verá diante de algo da ordem do não realizável: o professor, por mais que tente, terá extrema dificuldade em ensinar a todos os alunos e, mais ainda, a todos os alunos da mesma forma. E o aluno, por mais que queira saber tudo, se vê diante de algum ponto que lhe escapa, diante de algo que ele não conhece (Mrech, 1999, 2005).

Lacan, em 1964, corroborando Freud em seu Seminário XI – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (Lacan, 1998) – ensina que o inconsciente é da ordem do não nascido, ou seja, nós somos seres em um constante estado de vir-a-ser. E, assim, ele distingue drasticamente a psicanálise de orientação freudiano-lacanianiana dos conceitos de inconsciente tal como eram utilizados no passado: o inconsciente mítico, o inconsciente que remeteria apenas ao passado. Para Lacan, o inconsciente está ligado àquilo que nós não conseguimos realizar e que retorna continuamente para nos questionar. E Freud observa que a civilização precisa lidar com a não satisfação dos desejos de seus sujeitos. A única via possível para a sua realização é através do processo sublimatório.

A sublimação do instinto constitui um aspecto particularmente evidente do desenvolvimento cultural; é ela que torna possíveis às atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas o desempenho de um papel tão ativo na vida civilizada. (Freud, 1997, p. 22).

Por esse motivo, Freud não tinha qualquer ilusão em relação aos ideais humanos e considerava que a agressividade, a crueldade e a hostilidade constituem sentimentos inerentes à natureza humana, revelando algumas das manifestações explícitas da pulsão de morte, as quais se transformam a cada momento da cultura.

Em uma sociedade verticalizada e pai-orientada, os processos repressivos eram maiores e, na sociedade contemporânea, vivemos uma des-repressão, ou seja, é proibido proibir. Os efeitos desses processos têm sido sentidos tanto em países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento e, por esse motivo, consideramos importante retomar as afirmações de Freud em relação à sua teoria das pulsões, na qual ele assinala que a dualidade pulsional – amor e ódio, vida e morte – está sempre presente em nossos atos e são imperativos que atuam no inconsciente do sujeito e em sua vida social.

O mal-estar na civilização atual tem sido examinado por diversos pensadores contemporâneos em praticamente todos os campos do conhecimento e, na esteira dessas reflexões, Bauman (2000),¹ sociólogo polonês da atualidade, produziu uma série de obras, nas quais analisa com profundidade os reflexos e as consequências dos fenômenos anteriormente aqui referidos, não apenas do ponto de vista econômico, mas, especialmente, dirigindo seu olhar para a vida cotidiana do homem pós-moderno e hipermoderno (Lipovetsky, 2007). Para esse sociólogo, a era da modernidade ainda não terminou, pois apenas transitamos de uma modernidade considerada sólida em suas bases, crenças, valores e estruturas, para uma mudança radical e irreversível: a modernidade líquida.

Os sujeitos

Nesse processo, constata-se que os sujeitos são afetados de inúmeros modos: pela descentralização das estruturas estatais, pela acelerada transformação nas relações de trabalho e nos processos de produção de bens e serviços, pela fragilização do Estado, pelas mudanças na subjetividade coletiva, em produções culturais e, especialmente, pelas alterações na relação entre o eu e o Outro no cotidiano das pessoas. E essas mudanças têm ocasionado a fragmentação dos sujeitos, revelando a fragilidade e a condição efêmera e eternamente provisória da construção das identidades (Bauman, 2005).

Gilles Lipovetsky (1989) aponta que vivemos a era do vazio, na qual os valores morais não são mais levados em conta da mesma forma como o foram no passado, ocasionando o surgimento de uma sociedade pós-moralista descrita por ele como a época do crepúsculo do dever, dotada de

uma ética indolor adaptada a esses novos tempos democráticos. Ele desvela que vivemos a época da sociedade da decepção (Lipovetsky, 1989). Desse modo, os sujeitos são mais atingidos exatamente naqueles seus desejos imateriais e o consumismo não dá conta de satisfazer esses desejos dos sujeitos, pois há sempre algo que escapa, confirmando mais uma vez as palavras de Freud.

Uma cartografia do social no mundo ocidental de nossos dias é desvelada na obra de Birman (2006, p. 23), quando aponta a existência de novas formas de subjetivação do sujeito, assinaladas por uma cultura do narcisismo e pela sociedade do espetáculo: “Com isso, a subjetividade assume uma configuração decididamente estetizante, em que o olhar do outro no campo social e mediático passa a ocupar uma posição estratégica em sua economia psíquica”.

Na perspectiva da psicanálise, não há possibilidade de se estabelecer a identidade do sujeito, no sentido de um Eu único e fundamental, uma vez que o sujeito não está centrado no plano da consciência de si, mas sim, no plano do inconsciente.

Bastos (2003) aponta que, diferentemente do que Wallon acreditava, a preocupação da psicanálise lacaniana é examinar os efeitos dessa imagem especular dada pelo Outro sobre o indivíduo, de que modo esses operam no circuito de constituição do sujeito. A partir da metáfora do estágio do espelho, Lacan revela que a imagem especular não é a imagem do Eu, mas a de um corpo fragmentado. A imagem que o sujeito tem não é ele, mas sim, a imagem que é dada pelo Outro, que vem de fora desse sujeito, de modo que esse se olha não a partir do Eu, mas a partir dessa imagem que vem do Outro e que é da ordem do imaginário.

Assim, a partir da ordem do imaginário, se constituirá a matriz simbólica, por meio da qual esse indivíduo olha o mundo e sua posição dentro dele.

Bastos (2003, p. 103) declara:

É essa identidade alienante que marcará o psiquismo da criança, na medida em que ela vai ocupar o lugar do desejo dos pais e, ao introjetar a imagem especular, ela passa a assumi-la como se fosse sua. A partir do jogo identificatório, o sujeito é captado de forma dupla, pela imagem que lhe é estranha e, ao mesmo tempo, sua.

¹ Zygmunt Bauman (1925–) é um sociólogo polonês, professor titular de Sociologia da Universidade de Leeds (Inglaterra) e da Universidade de Varsóvia (Polônia). Publicou algumas obras referentes aos efeitos da globalização sobre a vida cotidiana, dentre as quais citamos *Modernidade líquida* (Bauman, 2000).

Desse modo, para a psicanálise, o sujeito estabelece diferentes circuitos identificatórios, e não uma identidade única. E, a partir de tais conceituações, passamos a abordar o impacto desses temas em relação à música e à educação musical, com o olhar da psicanálise, e consideramos que ela seja fundamental para introduzir outra forma de olhar a sociedade, a cultura, a educação, a educação musical e os sujeitos.

Música e psicanálise

A música vem sofrendo mudanças radicais em seus elementos constitutivos, a começar pela sua própria matéria-prima: os sons. Discorrendo sobre algumas dessas transformações, em linhas bem gerais, podemos afirmar que, até fins do século XIX, os sons utilizados na música ocidental eram praticamente os que pertenciam a uma gama de escalas dos sistemas modal e tonal, os quais são configurados por um rol de escalas, cujas origens remontam à música da Antiguidade grega.

A música modal ocidental predominou na Idade Média e uma grande parte de seu repertório musical tem compositores anônimos. Essa época foi assinalada por uma intensa religiosidade: a esfera do sagrado era reconhecidamente presente nas contingências do cotidiano: a música medieval se assentava no cantochão, caracterizando-se por ser uma música essencialmente vocal, cujas linhas melódicas possuem movimentos sonoros lineares e paralelos, os quais eram a princípio cantados em uníssono sem acompanhamento – a monodia – e, posteriormente, as linhas melódicas superpostas e contrárias, em um processo de imitação e repetição entre as vozes, como em uma trama de fios, constituíram a polifonia.

Inicialmente, as melodias possuíam poucos saltos intervalares entre as notas e o ritmo estava subordinado à métrica das palavras dos textos sacros. Nessa época, o intervalo denominado trítone era proibido de se cantar, uma vez que suas notas desestabilizavam a sonoridade devido à sua dissonância. Os parâmetros sonoros – tempo, volume, frequência, timbre, velocidade e densidade – eram grafados por meio de uma notação tipológica que evoluiu do neuma² para a notação tradicional, sendo muito utilizada ainda hoje .

As melodias do cantochão, ao penetrarem no ouvinte, sugeriam e sugerem ainda a ideia de um continuum linear, uma sensação de homogenei-

dade, de introspecção contemplativa, de unidade. O sentido de transcendência sobrepujava-se à condição particular do indivíduo.

Do ponto de vista da psicanálise, a produção da música medieval ocorreu durante o período da sociedade pai-orientada, na qual o Outro, como figura de autoridade, ocupava o lugar central. Pode-se até afirmar que essa foi a época do Outro absoluto, assimilado à figura de Deus ou do Líder religioso, e aqueles dotados de poder maior seriam os representantes da própria figura de autoridade máxima.

No decorrer da evolução da música, notas ornamentais, alturas, intervalos, movimentos melódicos conjuntos e disjuntos, ascendentes e descendentes, acentos, intensidades e ritmos foram transformando a textura musical. Após o século XV, a polifonia deu origem às formas musicais como o recitativo, a ária, a cantata e a ópera, paralelamente à evolução da notação mensurada, da teoria musical e dos instrumentos.

Em fins do século XVI, o costume de se acompanhar a melodia com um baixo contínuo (geralmente o cravo), resulta no surgimento da melodia acompanhada, soando de forma agradável ao ouvinte pela consonância de seus acordes e instaurando um momento em que os compositores passam a buscar a perfeição e a harmonia como sustentáculo de todo o arcabouço melódico, modificando estruturalmente a textura musical. Inaugura-se a era dos modos maior e menor.

A característica principal do sistema tonal reside, portanto, na existência de um centro tonal, de um campo harmônico e de uma melodia acompanhada, a qual, por sua vez, ganha uma estrutura temática que passa a ser a força motriz da composição: o tema musical. E o compositor inicia o discurso musical a partir desse tema, fragmentando, repetindo, invertendo, cadenciando esse mesmo tema em frases simétricas e promovendo o surgimento de novas formas musicais, especialmente as da música de concerto: sonatas e sinfonias, de modo que a música instrumental se desenvolve nos períodos musicais seguintes – Barroco, Classicismo e Romantismo – subsidiada pelo tonalismo.

Da simetria à assimetria, da razão à emoção e à fantasia, dos contrastes e alternâncias entre volumes altos e baixos, andamentos rápidos e

² *Neuma*, "gesto" em grego, é o nome dado aos sinais gráficos assinalados sobre o texto dos cânticos religiosos, utilizados na música vocal das Igrejas Bizantina e Ortodoxa (século IX), como sinais mnemônicos de referência para o cantor.

lentos, ritmos mais vigorosos e delicados, a música tonal confere ao ouvinte sensações de equilíbrio, estabilidade, segurança, previsibilidade, solidez, tensão momentânea, mas se finaliza em repouso. Similaridade e contraste embasam o repertório musical desses períodos como reflexo da visão dualística de mundo.

Procedendo-se novamente ao exame da questão da identidade, pode-se afirmar que o centro tonal pode ser comparado ao auge da modernidade, à certeza de saber do sujeito consciente: o racionalismo cartesiano subjacente ao cientificismo dá voz ao sujeito da consciência como personagem central. Ali, acreditava-se que havia certa diferenciação entre o Eu e o Outro, entre aquilo que era externo e o que era interno, instituindo a crença em um estado de poder maior da consciência, na visão cartesiana. O racionalismo cartesiano segue em direção ao cientificismo, na busca de algo plenamente racional, de algo estável e seguro, de algo sólido. Em suma, esse foi um período da soberania da razão sobre a emoção, de certeza do saber de um sujeito consciente.

No fim do século XIX, as possibilidades composicionais do sistema tonal haviam sido exploradas de maneira ampla e vários procedimentos pluralistas foram introduzidos por compositores, tais como: uso de escalas exóticas de culturas orientais, fragmentação do campo harmônico sem retorno ao centro tonal, utilizações de várias tonalidades simultâneas, utilização da escala serial. Essas foram algumas das possibilidades que constituíram a esteira de diversos movimentos musicais no período de transição do século XIX e nas primeiras décadas do seguinte.

Entretanto, a ruptura total com o tonalismo operou-se somente a partir da modificação de concepção de som musical, o qual passa a ganhar uma especificidade própria: microtons, ruídos de máquinas, sons de pássaros, vozes humanas, sons da rua, dentre outros, se misturam ao texto musical, produzindo efeitos inesperados nos ouvintes. Nessa circunstância, o som é gravado, modificado, transformado, decomposto, distorcido, fragmentado, imaginado e simbolizado por meio de novas técnicas composicionais e de novas formas de grafia e registro. Há um direcionamento maior para explorar os novos equipamentos sonoros trazidos pela cultura e o espaço musical torna-se tridimensional, modificando a noção de tempo.

Os compositores trabalham em experimentações sonoras e acústicas, as quais resultam em espetáculos multissensoriais, e a música passa a

ter uma característica cada vez mais flexível, como um batimento que soa como algo que abre e fecha, porém não se finaliza. O que acaba causando estranheza aos ouvintes, gerando sensações de tensão e produzindo incertezas sonoras no ouvinte.

É importante assinalar que estamos diante de um novo processo de subjetivação dos sujeitos e, nesse, compositores e ouvintes são conclamados a ocuparem novas posições. Não se trata mais de nos pautarmos no sujeito cartesiano, no sujeito que tentava dominar as tonalidades, as diferentes tessituras musicais: os compositores atuais já partem de algo que é da ordem do que escapa. O som musical não pode mais ser enquadrado, pois é algo a ser explorado, a ser muito mais um caminho do que um produto – uma via, mais do que um processo fechado.

Por isso, a partir da psicanálise de orientação freudiana e lacaniana, ousamos dizer que estamos diante de uma atuação inconsciente de compositores e ouvintes, de professores e aluno e há pouquíssimos estudos a esse respeito. Entretanto, como o tema nos convoca, preferimos atuar seguindo essa via ainda inexplorada e podemos, então, levantar algumas hipóteses. Uma delas diz respeito à vivência de processos descontínuos, que é uma marca na nossa cultura. Na música, ocorre um processo que reverbera o que acontece em toda sociedade e em toda cultura: é o fato de vivermos um momento de descontinuidade.

Lacan (1998, p. 30) revela que “a descontinuidade, [...] é então a forma essencial com que nos aparece de saída, o inconsciente como fenômeno – a descontinuidade, na qual alguma coisa aparece como vacilação”. Desse modo, ele questiona o olhar tradicional da cultura, segundo o qual nós teríamos sempre uma continuidade, ou seja, um período após o outro, do ponto de vista histórico. Uma ideia que aparece também em sua vertente individual desenvolvimentista, instituindo a crença de que o sujeito passaria uma etapa depois da outra.

Os historiadores da Nova História questionam essas duas possibilidades ao revelar que nós estamos sempre diante de montagens individuais ou de montagens sociais ou culturais em relação a um determinado sujeito ou sociedade ou cultura. A psicanálise de orientação freudiana e lacaniana, pautada nos ensinamentos da Nova História, também questiona se o sujeito conseguirá realmente construir exatamente o que ele viveu.

Freud já havia se dado conta desse processo. O que o levou a destacar que, na psicanálise,

trabalharíamos com reconstruções da história do sujeito. Uma reconstrução estabelecida por meio da linguagem. Uma forma de atuar bastante semelhante ao do arqueólogo que reconstrói através de objetos e textos o que a civilização viveu durante uma certa época.

Ao introduzirmos a descontinuidade, nós também introduzimos a dificuldade de lidarmos com nossas construções e reconstruções sociais e individuais. Nesse caso, é preciso fazer uma distinção entre a coisa e a linguagem utilizada para tentarmos apreendê-la. E isso tanto do ponto de vista do sujeito ou da sociedade.

Por esse motivo, a partir de uma relação mais complexa com a linguagem, é que os psicanalistas dizem que o saber nos escapa, e que ele é sempre incompleto. Que nunca se atinge o objeto verdadeiro. O que temos são sempre representações imaginárias e simbólicas do mesmo.

Nesse caso, nos parece essencial chamarmos a atenção dos historiadores da música e dos educadores musicais para que aquilo que descrevemos como sendo a nossa história. Elas são sempre nossas reconstruções desses períodos. Eles continuam a nos escapar e a nos interrogar. O mesmo acontecendo com as nossas construções em sala de aula. Elas são sempre reconstruções.

No entanto, mesmo sabendo que isso ocorre é preciso que nós possamos avançar. Dessa maneira, se fizermos uma pequena leitura da música erudita ocidental contemporânea veremos que, em seu próprio processo de elaboração, ela já se estrutura de maneira não-toda e incompleta. Nela, o ângulo exploratório desempenha um papel de destaque.

Educação musical e diversidade cultural

Na cultura contemporânea, com o advento da internet, constata-se um florescimento da possibilidade de uma captura musical muito maior do que o era no passado. São gêneros e épocas variados expostos em sites na internet: da música da Idade Média à música contemporânea, boa parte do acervo musical da humanidade já se encontra nessas mídias eletrônicas.

Então, cabe aqui uma pergunta: nós temos um conhecimento de música mais ampliado do que era no passado? Potencialmente, sim, mas, de fato, ocorre hoje a predominância da cultura de massa e da sociedade do consumo e há um mercado musical: a música virou mais um produto a ser con-

sumido. E esse fato a descaracteriza, muitas vezes, em relação à maneira como se costuma considerar a própria música. Por exemplo, no Brasil, a música popular permanece ainda nos moldes do tonalismo, e, em geral, é dirigida à comunicação de massa, a qual a caracteriza como música da moda, que é passageira, fugaz e dotada de funções específicas: divertir e entreter.

Pesquisas atuais revelam que jovens e crianças chegam a constituir grupos identitários, tribos urbanas, graças a gostos e escolhas musicais. Um dos casos é o rap: música com motivos rítmicos repetidos, sugerindo certa compulsão obsessiva e a melodia se desvanecendo em palavras recitadas sobre essa rítmica. Esse gênero musical é considerado um fenômeno social e artístico dos mais relevantes da cultura popular, e se tornou alvo dos mecanismos de produção, distribuição e consumo da música popular globalizada.

Em nosso país, o rap tem características enraizadas na cultura negra e nas redes de comercialização e exportação do mercado fonográfico americano. Seu protesto contra a pobreza, a perseguição e o preconceito tem sido, muitas vezes, incorporado por outros grupos ou indivíduos que experimentam situações de opressão ou discriminação (Pinto, 2004). Assim, embora a prática desse gênero esteja nas periferias dos grandes centros urbanos, o rap é apreciado por um público muito mais amplo. Em entrevista recente, o psicanalista Naffah Neto fez o seguinte comentário:

Minha impressão é a de que o rap é um tipo de música com claro predomínio do conteúdo da linguagem (ou seja, da letra, da poesia), em detrimento da música. É quase uma poesia ritmada, mas com bastante ritmo, o que mobiliza a dança. A música é bastante incipiente e até repetitiva. Acho que esse predomínio do conteúdo verbal se deve ao fato de que o rap é uma forma de expressão das comunidades desprivilegiadas, culturalmente excluídas, marginalizadas que necessitam muito de "expressão verbal". É um tipo de música que tende a realizar o que se chamou de função fraterna, na medida em que nasceu como um clamor, uma expressão verbal das amarguras ligadas aos acontecimentos do cotidiano desse tipo de comunidade marginalizada, seja de negros, ou de populações do subúrbio, que habitam a metrópole, mas não têm acesso à maioria dos bens. (Naffah Neto; Gerber, 2007, p. 9).

A repetição de estruturas é um processo de construção da textura musical desde os tempos mais remotos. O texto musical é composto por elementos que se repetem ou que se opõem, mas se completam e, geralmente, sugerem ao ouvinte

uma forma de escuta confortável e prazerosa. Não é por simples acaso que os acalantos infantis são construídos basicamente sobre duas notas de um mesmo intervalo – como exemplo, o “Serra, serra, serrador” – e os primeiros processos de composição musical tenham sido feitos por imitação.

Se observarmos as marchinhas carnavalescas, o samba, o jazz, o rock, a música techno, o mangubeat, o heavy metal ou o funk, constata-se como a construção da melodia é tecida sobre uma base rítmica que se repete durante toda a música. É justamente essa repetição de estruturas musicais que sugere ao ouvinte a sensação de constância, de segurança, de previsibilidade, de prazer na escuta, de se sentir pertencente a, como Freud, em seu ensaio *O mal-estar na civilização*, refere-se ao sentimento oceânico, comentado pelo psicanalista Naffah Neto:

O sentimento oceânico nos remete de novo a Freud, na sua correspondência com Romain Roland, em que este aborda esse sentimento e Freud responde quase se desculpando: “Eu não consigo sentir isso”. Quando ouvimos música e nos deixamos impregnar por ela, nos desapegamos do próprio ego e, mais ainda, do superego. De repente, ouvimos e sentimos que essa música é nossa. Não importa mais se é de Bach ou Beethoven; algo vai além, ela é um produto maravilhoso da espécie humana, o que nos permite dizer: “Eu faço parte disso, eu tenho parte nessa música”. Há momentos em que você classifica e há momentos em que você é possuído, você é a música. Não há posse, porque a posse perde totalmente a importância. A música somos todos nós. (Naffah Neto; Gerber, 2007, p. 14).

Mas, para Freud, o sentimento oceânico é altamente enganoso. Ele introduz uma confusão entre o sujeito e o Outro, entre o sujeito e o mundo, se mesclando e se confundindo com esse sentimento. Dessa forma, embora o sentimento oceânico possa dar uma sensação de pertencimento, ele introduz também um problema: quanto mais o sujeito se mescla com o Outro e o mundo, mais ele se perde, acreditando se encontrar. É o que podemos constatar nos fenômenos de repetição da música contemporânea que, se por um lado trazem aspectos inconscientes que facilitam o processo de assimilação, por outro afastam os sujeitos de uma possibilidade de verem outras coisas. Eles ficam presos à tentativa de recuperação contínua de algo que já foi vivenciado anteriormente. E, assim, o novo se perde irremediavelmente.

Para Bauman (2000), em *Modernidade Líquida*, a sociedade atual conclama a que os sujeitos sigam na direção inversa: que eles se tornem cada

vez mais móveis e flexíveis e busquem o novo.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais, tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (Bauman, 2005, p. 17).

Essa constatação leva Bauman (2005) a falar em identidades líquidas, em identidades mutantes, que exigem do sujeito um constante adaptar-se.

Hoje, a música contemporânea se faz plural pela coexistência de variedades de estilos, gêneros e formas musicais. Essa diversidade da cultura musical está conectada ao sujeito por ferramentas que a internet disponibiliza, hoje consideradas ferramentas de bolso dos usuários ouvintes: de um lado, os compositores exploram novas tonalidades, timbres, sons; de outro, os ouvintes buscam o que de mais recente é produzido. Desse modo, há uma instabilidade tanto naquilo que se produz quanto naquilo que se escuta: o novo se tece de diferentes formas.

E se pergunta, então: que músicas são essas que os jovens ouvem pelo celular, pelo iPod, pelo iPhone e em aparelhos de mp3, mp4 até em mp9? Será que há qualidade na forma de escuta, do ponto de vista musical?

Hargreaves (apud Bauman, 2005, p. 31-2) assinala:

Em aeroportos e outros espaços públicos, pessoas com telefones celulares equipados com fones de ouvido andando para lá e para cá, falando sozinhas e em voz alta, como esquizofrênicas paranóicas, cegas ao seu redor. A introspecção é uma atitude em extinção. Defrontadas com momentos de solidão em seus carros, na rua ou nos caixas de supermercados, mais e mais pessoas deixam de se entregar a seus pensamentos para, em vez disso, verificarem as mensagens deixadas no celular em busca de algum fiapo de evidência de que alguém, em algum lugar, possa desejá-las ou precisar delas.

Essa cena descrita nos é muito familiar, pois faz parte do nosso cotidiano, deixando-nos a pergunta: de que forma a música tem sido utilizada? Como viver a música em um mundo, no qual ocorre um contínuo processo de mudança?

Bauman destaca também que o sujeito da modernidade líquida tem extrema dificuldade de

manter a coerência de suas escolhas, já que elas podem se transformar no próximo momento e que não há nenhuma continuidade prevista em suas escolhas, as quais podem mudar sempre.

E se trata de algo que nos parece similar aos processos estabelecidos pela música contemporânea erudita, a chamada Música Nova, que tem remetido os ouvintes a algo novo e inesperado. Muitas vezes, diante dessas novas propostas, o sujeito pode reagir com posições antigas, querendo o que ele já conhece, e não querendo saber do que é indeterminado e fluido em relação às possibilidades sonoras que lhe escapam.

Theodor Adorno (1903–1969), ao se referir à música do compositor Anton von Webern, um dos protagonistas do movimento musical do dodecafonismo na primeira metade do século XX, menciona que:

este autor compreendeu que tudo é subjetivo e tudo quanto a música poderia preencher por si mesma nas condições atuais é substancialmente derivado, gasto e insignificante; compreendeu a insuficiência do próprio sujeito. [...] O sujeito aparece na fase atual tão imobilizado que tudo o que poderia dizer já está dito. Está tão paralisado pelo terror que já não pode lhe dizer nada que valha a pena ser dito. [...] Sua profunda melancolia retirou-se receosa pelo temor de transformar-se em artigo de consumo, mesmo na mais pura expressão, sem que por isso tenha a falta de expressão como verdade. O que seria possível não é possível. (Adorno, 2007, p. 92).

Considerações finais

Durante muitos séculos, a música e a educação musical foram sempre pensadas dentro de contextos sociais estáveis. Havia um passado a ser transmitido e o futuro tinha a ver com o passado.

No momento atual, nossa sociedade vive em contínua mutação e não se sabe os efeitos desses processos nos futuros educadores musicais e na própria educação musical.

E podemos, então, nos perguntar se as identidades sociais – de alunos e professores – estão se transformando acompanhando as mudanças da própria sociedade. E se elas vêm acontecendo de tal forma que a própria educação musical possa lidar com tudo isso. Tais questões se apresentam com suas respostas abertas, daí a opção aqui feita de trabalharmos com a proposta de um ensaio.

Preocupamo-nos, sobretudo, com os efeitos desses processos na relação triádica clássica,

tal como ocorre no âmbito da educação musical. Tornando-se necessário investigar: quem é o professor que ensina? O que ele ensina? Para quem ele ensina?

Com a promulgação da Lei 11.769/08 (Brasil, 2008), que torna a aula de música obrigatória nas escolas de educação básica, consideramos fundamental que haja uma reflexão mais profunda a respeito da educação musical e das práticas da educação musical nas escolas.

Estamos em um momento de mudanças e muitos dos professores que se interessam pela música nas escolas públicas não têm formação musical e muitos professores de conservatórios e escolas de música não têm qualquer experiência em salas de aula com 40 ou 50 alunos. Ambos vivem momentos de incerteza: o que fazer? Como se preparar?

Consideramos que esse processo é ainda mais candente, porque estamos em meio a uma discussão que abarca a própria educação musical: o que se entende por educação musical na sociedade pedagógica, na sociedade da informação?

Do ponto de vista histórico, ela ainda é bastante recente e podemos considerá-la originária de um produto, a constituição da ciência da educação e das ciências da educação, na década de 1970 do século passado, não querendo com isso dizer que não tenha havido o ensino da música ao longo dos séculos.

A preparação do educador musical exige que nós repensemos as bases sociais em que se encontram o ensino de música e a própria música na sociedade contemporânea: trata-se de algo altamente instável e, assim, é preciso pensar em como ensiná-la, para que não seja consumida pelos alunos como mais um produto do mercado de saber, como se fosse apenas um produto a mais e – o que é pior – como um produto menor.

Por esse motivo, consideramos importantíssimo refletir mais profundamente a respeito do que é a educação musical hoje, lembrando que essa reflexão deve se desdobrar em três outras questões: 1) quem é o educador musical hoje?; 2) o que ele deve ensinar nas escolas públicas?; e, o principal, 3) para quem ele deve ensinar? – ou seja, é preciso considerar quem é o aluno a quem esse ensino se destina.

Para finalizar, fazemos nossas as palavras da saudosa professora Sekeff (2007, p. 19):

As reflexões conduzem, por outro lado, aos jogos do imaginário (grifo do autor) já que a música, linguagem icônica, carregando em seus flancos o inconsciente (ISSO), traz sempre uma lacuna que é preenchida pelo imaginário do receptor na escuta; e, ainda, porque sendo essencialmente múltívoco, o discurso musical expressa sempre mais do que “dizem” os sons. [...] Desse modo, aqui está alguém que sugere que o processo educacional e o ensino nas escolas sejam acrescidos dos recursos e das potencialidades dessa

linguagem. Mas a questão, não é simplesmente incluir a música como disciplina curricular, pois isso já foi feito e, imprudentemente, desfeito, retirada que foi das escolas. [...] A questão, é sim, refletir e aproveitar o alcance de uma ferramenta que possibilita ao indivíduo ir além do imaginado, pois que imantada de um sentido que fala ao educando, permite o acesso a dimensões para além das reveladas pela lógica, pelo raciocínio e pensamento discursivo.

Referências

- ADORNO, T. *Filosofia da nova música*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BASTOS, A. B. I. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BIRMAN, J. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (Sujeito e história).
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- _____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- LACAN, J. *O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Texto estabelecido por Jacques Allain Miller. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.
- _____. *A sociedade da decepção*. São Paulo: Manole, 2007.
- MRECH, L. M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Thomson Learning, 1999.
- _____. (Org.). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.
- NAFFAH NETO, A.; GERBER, I. Linguagem musical e psicanálise. *Revista Ide: Psicanálise e Cultura*. São Paulo, v. 30, n. 44, p. 8-14, jun. 2007.
- PINTO, M. Rap: gênero popular da pós-modernidade. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE ESTUDO DA MÚSICA POPULAR, 5. , 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: IASPM, 2004. p. 1-7.
- SEKEFF, M. de L. *Da música, seus usos e recursos*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 14/03/2009

Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical

Célia Regina Pires Cavalcanti

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
celiarpcavalcanti@yahoo.com.br

Resumo. No caminho que conduz à *expertise*, instrumentistas de tradição clássica se deparam com obstáculos e desafios inerentes ao processo de aprendizagem. Nesse percurso, confiar nas próprias capacidades pode ser determinante para um bom desempenho ou até mesmo para a continuidade dos estudos musicais. Este artigo direciona-se a professores de instrumento e seu objetivo é apresentar algumas ideias e pressupostos teóricos a partir da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1925), mais especificamente seu constructo central, as crenças de autoeficácia. Essa abordagem oferece um caminho a ser explorado por educadores que buscam implementar e fortalecer as crenças pessoais de seus alunos. A teoria da autoeficácia pode auxiliar os professores a dar suporte aos alunos que duvidam de suas capacidades, facilitando o desenvolvimento de crenças pessoais que os conduzirão por toda sua carreira musical.

Palavras-chave: autoeficácia, instrumentistas, ensino

Abstract. On the path that leads to expertise, instrumentalists of classical tradition face themselves with obstacles and challenges related to the process of learning. As we follow this path, trusting our own capabilities can be determining to a good performance or even to the continuity of music study. This article is directed to instrument teachers and aims to present some of Albert Bandura's (1925) ideas and presupposed theories of Social Cognitive Theory, more specifically his central idea of Self-Efficacy beliefs. This approach offers a possibility to be explored by educators who look for implementing and strengthening their students' self-beliefs. The Self-Efficacy Theory can help teachers to give support to their students who doubt about their own capabilities, making it easier to develop personal beliefs that will guide them throughout their musical career.

Keywords: self-efficacy, instrumentalists, teaching

Aqueles que se envolvem com o estudo do instrumento musical precisam adquirir um intrincado repertório de habilidades e assumir compromissos pessoais que se prolongarão por anos de prática. No percurso que conduz à *expertise*, instrumentistas de tradição clássica irão enfrentar obstáculos ou situações desafiadoras de ordem física, emocional e cognitiva, nas quais a confiança em suas próprias capacidades poderá tornar-se um elemento-chave no que se refere à qualidade de seu desempenho ou até à continuidade de seus estudos musicais.

O indivíduo que confia em suas capacidades persiste diante das dificuldades, procura esforçar-se o suficiente para atingir seus objetivos e, geralmente, alcança um bom resultado (Pajares;

Olaz, 2008). Esses são os que estabelecem metas desafiadoras e mantêm um forte compromisso em cumpri-las, sustentam seus esforços diante das dificuldades e, embora cometam erros, recobram rapidamente seu senso de confiança, acreditam que é possível exercer controle sobre as situações do cotidiano e sentem menos estresse, sendo menos vulneráveis à depressão (Bandura, 1986).

Por outro lado, existem aqueles que duvidam de suas capacidades. Esses enfrentam maior dificuldade no desempenho de tarefas e evitam determinadas atividades por duvidarem que possam executá-las com sucesso. Diante dos desafios diários, focalizam sua atenção sobre suas deficiências pessoais e sobre os obstáculos que encontrarão ao invés de concentrar-se na obten-

ção de um resultado positivo. Pessoas que vivem assediadas com dúvidas sobre suas capacidades possuem pouca aspiração e compromisso com as metas estabelecidas, reduzem seus esforços e são vagarosas em se recuperar quando surgem obstáculos ou desafios (Costa; Boruchovitch, 2006).

Músicos, por vezes, se deparam com situações nas quais precisam, por exemplo, executar um repertório com certo grau de dificuldade, ser avaliados ou apresentar-se para uma plateia. Nessas circunstâncias, embora tenham adquirido as devidas competências requeridas para alcançar um desempenho satisfatório, os instrumentistas com baixas crenças em suas capacidades podem antecipar uma situação de fracasso, demonstrando vulnerabilidade e alto nível de estresse e ansiedade. Portanto, não se trata de possuir certas habilidades, mas de acreditar que as possui, “de facto, a confiança que o indivíduo tem na sua capacidade para desempenhar com sucesso determinada tarefa ou conjunto de tarefas, ajuda a determinar se o indivíduo irá iniciar, perseverar e ser bem-sucedido em determinados desempenhos” (Vieira; Coimbra, 2006, p. 30).

Ao se deparar com estudantes que não confiam em suas próprias capacidades, alguns profissionais podem perguntar-se: o que posso fazer para que meus alunos acreditem que são capazes? A Teoria Social Cognitiva e seu constructo central, ou crenças de autoeficácia, oferecem um caminho a ser explorado por professores que buscam fortalecer as crenças pessoais de seus alunos.

Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva (1980) foi elaborada por Albert Bandura para explicar o comportamento humano, “trata-se de uma teoria ainda em construção pelo próprio autor e por pesquisadores dessa abordagem que, a cada dia, fortalecem e revisam o aporte teórico com novos dados empíricos e derivações das proposições teóricas centrais” (Azzi; Polydoro, 2006, p. 17).

A perspectiva sociocognitiva apresenta uma interação recíproca entre sujeito (fatores pessoais – cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamento. As pessoas interferem na percepção do ambiente, criam autoestímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento. Sendo assim, o comportamento, os fatores pessoais e o ambiente operam, todos interagindo e influenciando um ao outro bidirecionalmente. Nessa lógica, o comportamento

humano é o resultado de uma constante interação entre o homem e o meio, que se denomina reciprocidade triádica:

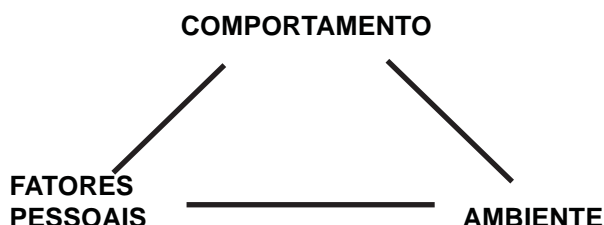


Figura 1: Esquema representativo da reciprocidade triádica (Azzi; Polydoro, 2006, p. 18).

Porém, a influência relativa que esses três conjuntos de fatores interconectados exercem varia em diferentes indivíduos e sob diferentes circunstâncias (Bandura, 1978). Em algumas situações as condições ambientais podem exercer fortes limitações; por outro lado, existem contextos onde o comportamento torna-se o fator central nesse sistema ou, em outros casos, os fatores cognitivos podem ser proeminentes e determinantes. Nessa perspectiva teórica, os fatores que compõem o sistema triádico exercem uma influência dinâmica, relativa e variável que é direcionada pelas características individuais e circunstanciais.

Na perspectiva sociocognitiva, o indivíduo possui certas capacidades, como simbolização, antecipação, autorregulação, aprendizagem vicária e autorreflexão, que o auxiliam a direcionar sua vida e fazer escolhas. Por conta dessas capacidades básicas, o homem “possui um sistema auto-referente que o possibilita agir intencionalmente em direção a fins específicos, elaborar planos de ação, antecipar possíveis resultados, avaliar e replanejar cursos de ação” (Bandura apud Azzi; Polydoro, 2006, p. 17).

A capacidade autorreflexiva envolve principalmente as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas, “esta capacidade, que inclui os pensamentos auto-referentes, permite às pessoas analisarem, através da reflexão, suas experiências e seus próprios processos de pensamento, proporcionando uma organização das auto-percepções” (Neves, 2002, f. 29). Essa capacidade permite que as pessoas alcancem certo nível de conhecimento pessoal que inclui as crenças de autoeficácia.

Crenças de autoeficácia

A obra de Bandura, embora ainda esteja em construção (Azzi; Polydoro, 2006), apresenta uma

proposta teórica abrangente que possibilita sua aplicação em diferentes contextos; além disso, várias teorias estão inclusas nessa abordagem, e entre elas se destaca a da autoeficácia.

Quando o indivíduo pergunta “eu posso fazer?” está se questionando sobre suas crenças de autoeficácia em relação a algo. Estudantes de música estão sujeitos ao mesmo impacto das crenças de autoeficácia que alunos de outras áreas de estudo. As crenças em sua capacidade como instrumentista afetam suas aspirações, seu nível de interesse nas atividades musicais e seu comprometimento com o estudo.

Crenças de autoeficácia fazem parte do sistema de autocrenças do homem, são o constructo central da teoria social cognitiva. Elas são definidas por Bandura (1997) como julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho. A citação a seguir traz uma ideia abrangente sobre o assunto:

Ressalta-se nessa definição que se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc., representados pelo termo capacidades. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possua. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação. E, por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Portanto, as pessoas com tal crença de auto-eficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo. (Bzuneck, 2001, p. 116-117).

Em 2004, mais de três mil artigos foram escritos sobre autoeficácia (Pajares; Olaz, 2008). Um levantamento corriqueiro sobre o termo na internet revela a existência de quase 350 mil páginas sobre o assunto. Pesquisas foram desenvolvidas na educação, negócios, esportes, medicina e saúde, estudos midiáticos, mudanças sociais e políticas, desenvolvimento moral, psicologia, psiquiatria, psicopatologia e relações internacionais.

Na psicologia, ela tem sido focada em estudos sobre problemas clínicos, como fobias, depressão, habilidades sociais, assertividade e tabagismo. As pesquisas em educação reportam-se às realizações acadêmicas, atribuições de sucesso e fracasso, estabelecimento de objetivos, compa-

rações sociais, memória, resolução de problemas, carreira, ensino e formação de professores. Segundo essas pesquisas, crença de autoeficácia é um excelente preditor do comportamento (Bandura, 1997; Stajkovic; Luthans, 1998 apud Pajares; Olaz, 2008) e, “particularmente em psicologia e educação, a auto-eficácia mostrou ser um indicador mais consistente de resultados comportamentais do que qualquer outro constructo motivacional” (Graham; Weiner, 1996 apud Pajares; Olaz, 2008, p. 111).

Os pesquisadores têm conseguido demonstrar que as crenças de auto-eficácia mediam o efeito de habilidades, de experiências prévias, da capacidade mental ou de outros constructos motivacionais sobre as realizações subseqüentes, o que significa dizer que elas agem como um filtro entre determinantes e realizações subseqüentes [...]. (Pajares; Olaz, 2008, p. 111).

Costa e Boruchovitch (2006) esclarecem que o conceito de autoeficácia surgiu quando, ao fazer tratamento de fobias com técnicas de aprendizagem de modelamento, Bandura (1986) observou que haviam diferenças individuais quanto à possibilidade de todas as pessoas alcançarem sucesso. Ao refletir sobre o assunto, o pesquisador declarou que “as crenças das pessoas em sua capacidade afetavam a quantidade de estresse e depressão que elas suportavam em situações de ameaça, bem como influenciavam o seu nível de motivação” (Bandura, 1986 apud Costa; Boruchovitch, 2006, p. 93). Bandura (1986) concluiu que a autoeficácia possui uma função reguladora que atua como mediadora da cognição, emoção e motivação sendo, então, considerada pelo pesquisador como o componente-chave de sua teoria.

Desde a introdução do conceito por Bandura em 1977, crença de autoeficácia tem sido pesquisada e sua influência comprovada por pesquisas consistentes em diferentes domínios. Entretanto, de acordo com McPherson e McCormick (2006), diante do enorme corpo de evidências que revelam a influência dessas crenças sobre a *performance* acadêmica, é surpreendente o pequeno número de estudos desenvolvidos em música, pois essas crenças, entre outros fatores, são vistas por muitos psicólogos educacionais como um dos elementos que antecipam o sucesso acadêmico por motivarem o comportamento.

Independentemente de outros fatores que possam operar como guias e motivadores, os indivíduos se baseiam na crença básica de que é possível produzir efeitos por meio das próprias ações. A menos que as pessoas acreditem que, por meio de seus atos, possam produzir os resultados

que desejam e prevenir os que são prejudiciais, elas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades, pois não tentarão fazer as coisas acontecerem (Bandura, 1997). Algumas metanálises de pesquisadores “testemunham o papel influente que as crenças de eficácia desempenham no funcionamento humano (Holden, 1991; Holden et al., 1990; Multon et al., 1991; Stajkovic & Luthans, 1998)” (Bandura, 2001, p. 10, tradução minha).

Por intermédio da percepção pessoal de autoeficácia, o indivíduo escolhe os desafios que quer enfrentar, quanto esforço deve despende e por quanto tempo pretende perseverar diante de obstáculos e fracassos. Para Bzuneck (2001, p. 118), “as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos”. Aqueles que desejam aprender a tocar um instrumento musical precisam desenvolver habilidades específicas além de assumir compromissos e padrões pessoais. Nessa perspectiva, torna-se essencial que o instrumentista acredite em suas capacidades, principalmente ao enfrentar obstáculos desafiadores ou ao se deparar com situações nas quais não seja bem-sucedido. Manter um nível aceitável de crença em suas capacidades é fundamental para o músico que precisa lidar com uma experiência de *performance* mal sucedida ou traumática.

Porém, crenças de autoeficácia não substituem a habilidade real do indivíduo, pois músicos nem sempre alcançam sucesso ao tocar um repertório com alto grau de dificuldade simplesmente por acreditarem que podem fazê-lo. Um funcionamento competente requer harmonia entre autocrenças e conhecimento. Isso significa que autopercepção de capacidade ajuda a determinar o que os indivíduos fazem com o conhecimento e habilidades que possuem e pode explicar por que os comportamentos dos músicos, às vezes, não estão relacionados com suas capacidades reais ou por que a forma de agir pode diferir amplamente, mesmo que tenham conhecimentos e habilidades semelhantes.

Segundo Bandura (1997, p. 2, tradução minha), “o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”,¹ sendo assim, elas são movidas pelo que pensam de suas capacidades, o que muitas vezes não condiz com a realidade. Portanto, os

juízos de autoeficácia agem como mediadores entre as reais capacidades (aptidões, conhecimentos e habilidades) e a própria *performance* (Bzuneck, 2001). Crença de autoeficácia refere-se à forma como o indivíduo avalia a sua capacidade para desempenhar determinadas ações com controle e sucesso e exerce implicações importantes no comportamento das pessoas (Vieira; Coimbra, 2006).

Instrumentistas com o mesmo nível de aptidão, porém com níveis de confiança distintos, provavelmente apresentarão desempenhos diferentes numa mesma situação de avaliação. Existem circunstâncias nas quais instrumentistas habilidosos podem duvidar de sua capacidade de enfrentamento e apresentar resultados aquém de suas reais capacidades. Por outro lado, aqueles com um repertório modesto de habilidades podem sentir-se extremamente confiantes no que são capazes de realizar, alcançando, assim, melhores resultados. É claro que existem muitas variáveis interagindo para que isso aconteça, contudo, segundo Zimmerman e Cleary (2006), deve-se considerar o papel que a percepção de autoeficácia exerce nesse contexto.

As crenças e a realidade nunca se encaixam perfeitamente, e os indivíduos geralmente são orientados por suas crenças quando se envolvem com o mundo. Como consequência, as realizações das pessoas geralmente são melhor previstas por suas crenças de auto-eficácia do que por realizações anteriores, conhecimentos ou habilidades. (Pajares; Olaz, 2008, p. 102).

Em resumo, “auto-eficácia percebida não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas com o que você julga poder fazer com o que você tem, sob uma variedade de circunstâncias” (Azzi; Polydoro, 2006, p. 15). A autoeficácia exerce influência sobre as escolhas, o esforço despendido nas atividades, o grau de persistência em face de obstáculos e experiências de fracassos, resiliência diante das adversidades e o nível de estresse e depressão diante das demandas do dia-a-dia. Esses são alguns processos pelos quais a mediação das crenças de autoeficácia exercem influência, afetando sobremaneira o nível de desempenho dos alunos.

As crenças de autoeficácia promovem as realizações humanas e o bem-estar de incontáveis maneiras; sendo assim, trata-se de uma variável-chave e, como consequência, os educadores

¹ No original: “People’s level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than on what is objectively true”.

precisam estar atentos a elas e contribuir para o seu desenvolvimento. A seguir, o desenvolvimento das crenças de autoeficácia e suas fontes serão descritos.

Crenças de autoeficácia: como se desenvolvem

Infância

Bandura (1994) relata que o desenvolvimento e o exercício da autoeficácia se dá por intermédio das competências exigidas ao longo da vida de forma intuitiva. Indivíduos se envolvem em atividades, interpretam os resultados de suas ações, usam essa interpretação para desenvolver crenças sobre sua capacidade e, ao envolverem-se em futuras atividades em domínios similares, agem de acordo com as crenças que criaram.

O senso de autoeficácia se desenvolve inicialmente na infância, quando a criança se percebe produzindo efeitos por meio das suas ações, ao balançar um chocalho criando sons ou ao chorar para receber assistência dos pais.

Segundo Bandura (1994), as primeiras experiências sobre eficácia estão centradas na família. As crenças de autoeficácia de jovens instrumentistas são fortemente influenciadas por seus pais e pelo apoio que prestam a seus filhos com o intuito de auxiliá-los a desenvolver suas habilidades musicais (Davidson et al., 1996). Ao entrevistar 257 jovens instrumentistas entre 8 e 18 anos e seus pais, Davidson et al. (1996) concluíram que esses músicos não teriam mantido uma regularidade em seus estudos sem a persistência e o encorajamento que receberam dos pais.

Mas, como o mundo social da criança se expande rapidamente, as amizades adquirem um importante papel para o autoconhecimento de suas capacidades, e é nesse contexto que a comparação social se destaca. As famílias diferem em número de filhos, quanto à idade destes e quanto ao gênero. Estruturas familiares diferentes criam também comparações sociais diferentes para julgar a eficácia pessoal. Irmãos mais novos, por exemplo, se encontram em posição desfavorável para julgar suas capacidades em relação aos irmãos mais velhos, que estão, provavelmente, vários anos à frente em seu desenvolvimento.

Nas relações com seus colegas, a criança alarga o autoconhecimento de suas capacidades. Essas amizades fornecem importantes funções de eficácia, pois aqueles que demonstram mais

experiência e competência servem como modelos de eficácia quanto ao pensamento e ao comportamento. Uma vasta quantidade de aprendizagem social ocorre entre amigos; além disso, a idade destes providencia uma informação comparativa elevada para julgar e verificar sua própria eficácia. Isso acontece também no que se refere às habilidades musicais. Ao comparar (ou ao ter comparadas) suas habilidades com a de seus colegas, a criança formulará um julgamento quanto às suas capacidades, o que poderá delinear futuros comportamentos que envolverão sua vida musical.

Crianças que estão aprendendo a tocar um instrumento podem ser envolvidas por fortes crenças de autoeficácia ou por dúvidas quanto às suas capacidades. Em escolas, conservatórios de música ou mesmo em aulas particulares de instrumento, suas habilidades e seu conhecimento são continuamente testados e socialmente comparados. Nesse contexto elas desenvolvem um crescente senso de sua eficácia musical. Muitos fatores sociais, como modelar igualmente as habilidades musicais, comparação social com o desempenho de outros alunos e a interpretação do professor quanto ao sucesso e fracasso do aluno, podem conduzir a uma ideia favorável ou desfavorável quanto à habilidade da criança, e todos esses fatores afetam o julgamento que ela faz de sua eficácia musical.

Durante o período formativo, professores exercem um papel fundamental na construção da eficácia intelectual da criança. A avaliação que ela faz de suas capacidades são fortemente afetadas pela forma como o professor avalia sua *performance* e auxilia o desenvolvimento de suas habilidades em manejar as atividades de aprendizagem.

As crenças de autoeficácia exercem um papel fundamental em situações nas quais a criança precisa apresentar-se para uma plateia e não se julga preparada, ao tocar uma peça que para ela ainda é “muito difícil” ou mesmo quando se trata de autorregular sua prática. No que diz respeito à *performance*, a criança não somente irá demonstrar o conhecimento que adquiriu, mas também o que ela acredita que pode fazer com esse conhecimento adquirido. Como professor, deve-se ter muito cuidado ao colocar crianças em situações que podem minar suas crenças, pois a continuidade de seus estudos musicais pode depender da forma como essas crianças interpretam seu desempenho.

Adolescência

Cada período de desenvolvimento traz novos desafios à autoeficácia pessoal. Os adolescentes

caminham para a vida adulta e precisam aprender a assumir total responsabilidade por quase todas as dimensões de suas vidas. O jovem instrumentista experimenta uma gradual transferência do controle externo para o interno. No que se refere ao estudo do instrumento, ele próprio, progressivamente, irá assumir a responsabilidade pela sua prática. Ao mesmo tempo em que precisa lidar com novas responsabilidades como, por exemplo, a autonomia sobre o próprio processo de aprendizagem do instrumento musical, precisa lidar também com os desafios da puberdade, com o parceiro(a), com a sexualidade e a escolha da profissão, que torna-se um assunto de considerável importância. Essas são algumas das poucas áreas onde novas competências e crenças pessoais de eficácia precisam ser desenvolvidas.

O modo como se dá a transição da infância para a vida adulta depende, entre outros fatores, do senso de eficácia construído por meio das experiências pessoais. Alguns jovens podem iniciar sua adolescência cercados por um deficiente senso de ineficácia, transportando sua vulnerabilidade para a nova etapa que se inicia, pois, embora essas crenças se desenvolvam e exerçam uma forte influência sobre a ação humana, elas podem também ser afetadas por diversos fatores (Pajares; Olaz, 2008):

- Desincentivos e limitações ao desempenho: nesse caso falta o incentivo necessário para agir de acordo com as reais habilidades e crenças pessoais. Isso ocorre porque apesar de perceber-se capaz, o indivíduo pode sentir-se impedido por certas limitações como, por exemplo, falta de recursos necessários ou limitações sociais que o impeçam de atingir o resultado desejado.
- Erros de avaliação quanto às próprias capacidades: uma avaliação errônea quanto às capacidades pessoais trazem consequências que podem levar ou não a uma reavaliação dessas capacidades. A não reavaliação pode conduzir a um contínuo envolvimento em tarefas que não correspondem à real competência pessoal, o que afetará as futuras avaliações de eficácia e o comportamento seguinte.
- Falta de conhecimento preciso quanto às habilidades exigidas para determinada tarefa: esse fator pode levar a uma avaliação errônea das habilidades necessárias para desempenhar certa atividade, o que conduzirá a possíveis discrepâncias entre a autoeficácia e o desempenho.

- Percepção de obstáculos obscuros e ambiguidade no desempenho: as crenças de autoeficácia não produzirão efeito preditivo se o indivíduo não souber ao certo quanto deve se esforçar, por quanto tempo e como efetuar possíveis correções.

- As crenças de autoeficácia podem ser afetadas pela percepção do indivíduo de que não existe esforço substancial ou habilidade que o leve a alcançar os resultados desejados em decorrência de sistemas mal-estruturados: nesse caso, apesar de possuir as habilidades necessárias, não tem incentivo para alcançar um bom desempenho.

A vida adulta

Essa nova fase da vida exige muitas novas demandas e responsabilidades. Aqueles que iniciam essa fase pouco equipados com habilidades e repletos de dúvidas pessoais podem se deparar com alto nível de estresse, atitude pessimista e depressão. Entre outros fatores, essa fase abrange o saber lidar com os desafios diários, relacionamento conjugal, filhos e escolha da carreira profissional. Muitos alunos que possuem um diploma de bacharel em instrumento acabam atuando profissionalmente no campo de ensino como decorrência natural de suas atividades e por razões ou interesses variados, sem, contudo, ter recebido uma formação adequada (Santos, 1998). Na maioria das vezes, possuem experiência e anos de estudo em sua área específica, mas, mesmo assim, existe um despreparo e pode-se dizer até um desconhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Seu método de ensino vem refletir e reproduzir a proposta dos professores que atuaram durante sua formação acadêmica. Ao seguir a rotina dos outros, o futuro professor toma como modelo para si o que sempre presenciou em sala de aula enquanto aluno e, certamente, seu comportamento influenciará também os profissionais que virão “e, se isto tem aspectos positivos, também há o risco da repetição de práticas sem reflexão sobre elas” (Cunha, 2002, p. 91-92).

As instituições que recebem esses profissionais já dão por suposto que são professores, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los docentes de fato; sendo assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente causando muitas vezes traumas, danos ao processo de ensino e aos seus resultados, afetando, sobremaneira, as crenças pessoais de autoeficácia no que diz respeito à

carreira como professor de instrumento. Bandura sustenta, apoiado em dados de pesquisa, que o clima de sala de aula e as metas de realização nela estabelecidas, com as consequências de motivação e de *performance* dos alunos, são determinadas em boa parte pelas crenças de autoeficácia de quem está presidindo a classe (Bandura, 1986, 1993 apud Bzuneck, 2000).

De acordo com Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), mesmo assumindo os riscos do reducionismo, professores (de instrumento) que são confiantes quanto à sua eficácia em gerenciar as demandas relacionadas à profissão demonstram:

- 1) Grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias adequadas aos alunos;
- 2) estão abertos a novas ideias e a experimentar métodos novos que atendam às necessidades do estudante;
- 3) atuam de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno;
- 4) apresentam maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, são mais propensos a melhorar;
- 5) geram um clima positivo para a aprendizagem;
- 6) atuam persistentemente com o aluno que apresente dificuldade;
- 7) promovem melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas;
- 8) buscam o aperfeiçoamento da crença de autoeficácia do aluno, determinando a motivação; e
- 9) exibem entusiasmo, compromisso e realização diante da docência.

Por outro lado, aqueles que possuem baixa autoeficácia docente:

- 1) Apresentam tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos;
- 2) enfatizam o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões

extensas e sanções negativas para que os alunos estudem.

As crenças de autoeficácia do professor influenciam a escolha de estratégias de ensino, a capacidade de explicar o conteúdo aos alunos com diferentes características, manutenção de controle da aula, estratégias de enfrentamento e persistência diante de situações difíceis, entusiasmo, compromisso e metas pessoais. O comportamento do professor (de instrumento) exerce impacto no desenvolvimento do estudante no que se refere à sua motivação, desempenho e crenças de autoeficácia, sendo assim, “a auto-eficácia dos professores aparenta ser um bom preditor de sucesso acadêmico do aluno” (Goddard; Hoy; Woolfolk Hoy, 2000 apud Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006, p. 155).²

O instrumentista que se envolve com o ensino do instrumento deve perceber-se capaz de enfrentar um complexo contexto diário e “exercer efeito produtivo e relevante na quantidade e qualidade do envolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade destes”; deve-se considerar também que “em suas práticas educativas os professores precisam acreditar na possibilidade de atuar no processo de transformação de seus alunos” (Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006, p. 155).

É claro que só a crença de autoeficácia não é suficiente para a realização de uma tarefa, há necessidade da presença da habilidade alcançada pela capacitação profissional adequada, porém essas crenças fornecem a energia psíquica necessária para as diversas situações enfrentadas diariamente. Portanto, tendo assegurado suas habilidades enquanto profissional professor, o instrumentista precisa acreditar que as possui e que é capaz de sobrepujar os desafios inerentes à profissão. Sendo assim, durante a fase adulta, novas competências deverão ser desenvolvidas com o intuito de, por exemplo, promover o crescimento profissional, cuidados com a família e filhos, o que acarretará um novo desenvolvimento de eficácia pessoal para obter sucesso frente aos desafios que virão.

Na perspectiva de Bandura (1994), cada período do desenvolvimento humano traz consigo a necessidade de se adquirir novas competências, vencer desafios e envolver-se em oportunidades de crescimento pessoal. Ao longo da vida, a percepção de autoeficácia pode aumentar, diminuir, ser implementada ou permanecer estável. Em diferentes momentos e contextos o homem neces-

² Ver também Bandura (1993).

sita criar novos tipos de competências e essas, por sua vez, requerem um novo desenvolvimento de eficácia pessoal para um funcionamento bem sucedido. Com o tempo, a percepção de autoeficácia se transforma, pois as pessoas mudam quanto à forma como estruturam, regulam e avaliam suas vidas. Em resumo, as crenças de autoeficácia adaptam-se às novas condições pessoais e contextuais dispostas pelas alterações desencadeadas no ciclo da vida.

As fontes de autoeficácia: aplicação prática

De acordo com Bandura (1999), os aspectos responsáveis por estabelecer a percepção de autoeficácia são: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e estados fisiológicos.

As experiências de êxito são o fator mais importante para desenvolver um forte senso de autoeficácia, pois nada melhor do que a própria experiência ou resultados de experiências pessoais reais para desenvolver uma percepção das próprias capacidades. Ou seja, quando o aluno é bem sucedido ao se envolver continuamente em tarefas similares percebe que possui capacidade para prosseguir com êxito. Porém, quando um aluno é bem sucedido sem muito esforço, “ele tende a esperar resultados a curto prazo e a se desencorajar rapidamente diante dos fracassos” (Costa; Boruchovitch, 2006, p. 98).

Ao apresentar-se para uma plateia, o instrumentista, estudante ou profissional, interpreta os resultados de seu desempenho, usa essas interpretações para desenvolver crenças sobre sua capacidade de participar de novas apresentações subsequentes e age de acordo com as crenças criadas. Quando os resultados são compreendidos como satisfatórios, elevam as crenças de autoeficácia; por outro lado, resultados interpretados como fracassos reduzirão essas crenças.

As experiências de êxito podem ser direcionadas pelos professores e estar relacionadas ou ser decorrentes, por exemplo, da escolha adequada do repertório, do estudo individual deliberado, da aprendizagem autorregulada e, conseqüentemente, da própria *performance*. O aluno que experimenta resultados positivos quanto à *performance*, seja para amigos, familiares, para uma plateia ou mesmo durante a aula, fortalece suas crenças de autoeficácia. Portanto, o professor, diante das reais habilidades do estudante, poderá conduzir a aprendizagem de maneira que o discente tenha oportunidade de vivenciar experiências de êxito enquanto implementa ou fortalece suas crenças pessoais.

Segundo Souza (2006), o professor pode proporcionar experiências de êxito estabelecendo metas a curto prazo em tarefas de dificuldade crescente, pois os bons resultados adquiridos em atividades cotidianas, aos poucos, construirão um senso de eficácia pessoal. Esses professores podem propor atividades desafiadoras, porém possíveis de serem realizadas “nas quais o progresso do aluno é constantemente monitorado e os feedbacks dados são centrados no progresso ao invés de nas deficiências” (Schunk; Gunn, 1985 apud Costa; Boruchovitch, 2006, p. 105).

Outro fator importante a ser considerado diz respeito ao fato de que os alunos observam uns aos outros. Colegas com capacidades semelhantes que alcançam uma boa *performance* propiciam ao outro a crença de que ao envolver-se em atividades similares poderá também alcançar bons resultados. A experiência vicária, portanto, dá origem e desenvolve as crenças de autoeficácia, pois pode motivar o aluno a alcançar seus objetivos ao seguir o mesmo trajeto que o modelo observado.

Músicos, por meio de persuasão verbal, podem, também, desenvolver suas crenças de autoeficácia quando são encorajados verbalmente por pessoas nas quais confiam e que possuam credibilidade. O professor, os pais ou colegas podem comunicar ao aluno que ele possui capacidade para realizar determinada tarefa (Eu sei que você pode fazer isto! Você fará melhor da próxima vez!). A confiança transmitida verbalmente pode implementar ou fortalecer o senso de confiança nas capacidades pessoais, “assim, o tipo de *feedback* fornecido aos alunos sobre seus desempenhos representaria uma importante forma de intervir nas crenças deles sobre suas capacidades” (Souza, 2006, p. 123). Porém, deve-se ter real capacidade para envolver-se na tarefa, pois fracassos farão com que as crenças de autoeficácia se enfraqueçam. Deve-se considerar também que a persuasão verbal terá pouco efeito sobre as crenças de autoeficácia se for acompanhada por um fracasso.

A descrição das diversas fontes dos julgamentos de auto-eficácia sugere de imediato que todo professor deve proporcionar aos alunos reais experiências de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas. (Bzuneck, 2001, p. 125).

Outro aspecto dessa abordagem refere-se ao estado fisiológico. A ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor transmitem ao

indivíduo algumas informações sobre suas crenças; esses, então, julgam suas capacidades e avaliam seu grau de confiança de acordo com seus estados emocionais e fisiológicos.

Aqueles que se envolvem com o estudo da música instrumental de tradição clássica estão sujeitos a grande pressão social em forma de expectativas. Os instrumentistas, de acordo com a avaliação que fazem de suas capacidades, podem sentir-se expostos a situações que considerem ameaçadoras.

São indivíduos que experimentam alto grau de reações fisiológicas que muitas vezes os impedem de dormir na véspera de uma prova, que os levam a fazer uso de medicamentos para diminuir o nervosismo, a ansiedade e para aumentar a capacidade de enfrentamento em certas circunstâncias que para eles são desafiadoras, como, por exemplo, avaliações, recitais ou situações de palco onde precisam tocar para uma plateia. Esse sentimento de ansiedade e estresse é percebido entre alunos que possuem baixas crenças de autoeficácia (Bandura, 1986), pois podem duvidar de sua capacidade (como instrumentistas) de enfrentar esse tipo de situação e ser bem-sucedido. As crenças das pessoas em sua capacidade afetam a quantidade de estresse, portanto “a redução do estresse e a alteração de estados emocionais negativos auxiliam o controle do raciocínio, melhorando a crença de auto-eficácia” (Costa; Boruchovitch, 2006, p. 99).

Apresentações frequentes, bem-sucedidas, *feedback* enfatizando os aspectos positivos e não somente os negativos, apresentações onde a ansiedade é gradativamente experimentada (familiares, amigos, professores, público, etc.), enfim, familiares, amigos e professores podem criar situações onde os estudantes aprendam a manejar a própria ansiedade e, conseqüentemente, fortalecem suas crenças de autoeficácia.

Conclusão

No caminho que conduz à *expertise* musical, instrumentistas podem perceber-se pouco confiantes quanto às próprias capacidades de enfrentar os desafios e obstáculos que são inerentes ao processo de aprendizagem. A situação torna-se crítica quando a própria instituição ou seus professores não sabem identificar e lidar com alunos que estão assediados por dúvidas quanto às suas capacidades.

A Teoria Social Cognitiva oferece um caminho a ser explorado por profissionais que desejam implementar esse sentimento de confiança em seus alunos, sejam eles iniciantes ou experientes. A teoria elaborada por Albert Bandura pode fornecer alguns princípios básicos que auxiliarão professores e instituições a dar suporte efetivo aos seus alunos, facilitando o desenvolvimento de crenças pessoais que os conduzirão por toda sua carreira musical. Professores podem ajudar a construir as crenças de autoeficácia de seus alunos por meio da influência de quatro fontes principais: experiência de êxito, experiências vicárias (ou aprendidas por observação), persuasão verbal e estados emocionais e fisiológicos.

Porém, a construção de um forte senso de autoeficácia do aluno envolve, primeiramente, um senso de eficácia coletivo do *staff* da instituição e, mais especificamente, do professor. Educadores musicais que acreditam em suas capacidades como professor e possuem autoeficácia no ensino direcionam o processo de aprendizagem enfatizando, entre outros fatores, a autoavaliação do progresso do aluno em relação a si mesmo. No que concerne mais especificamente a essas crenças pessoais, “somente um professor que saiba constantemente refletir, avaliar, monitorar, controlar e regular suas próprias crenças de auto-eficácia é que poderá deflagrar esse mesmo processo nos seus alunos” (Costa; Boruchovitch, 2006, p. 105).

Referências

- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. S. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 149-159.
- BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. *American Psychology*, v. 33, p. 344-358, 1978.
- _____. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- _____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, v. 28, p. 117-148, 1993.
- _____. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*: vol. 4. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81.
- _____. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- _____. (Ed.) *Self-efficacy in changing societies*. 2nd. ed. New York: Cambridge University, 1999.

_____. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual Reviews Psychologist*, v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2001ARPr.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2009.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. (Org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 115-134.

_____. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 116-133.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 87-109.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

DAVIDSON, J. W. et al. The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 14, p. 399-412, 1996.

McPHERSON, G.; McCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 332-336, 2006.

NEVES, L. F. Um estudo sobre relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002. Disponível em: <[http://www.des.emory.edu/mfp/das Neves.pdf](http://www.des.emory.edu/mfp/das%20Neves.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2007.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, C. G. A. *A avaliação da execução musical: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.

SOUZA, L. F. N. I. S. Crenças de auto-eficácia matemática. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 111-126.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J. L. A auto-eficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 25 – 58.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.

Recebido em 07/02/2009

Aprovado em 13/03/2009

Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical

Patrícia Wazlawick

Instituto ConSer
patricia.wazla@terra.com.br

Kátia Maheirie

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
maheirie@gmail.com

Resumo. Este trabalho configura-se como um diálogo que entrecruza saberes da área da educação musical e da psicologia histórico-cultural (Vygotski, 1992, 2001; Bakhtin, 2003, 2006; e interlocutores). Partimos do “olhar” sobre uma pequena canção inventada por uma criança, na busca de conhecer e nos aproximarmos das relações, dos contextos, dos sujeitos envolvidos, dos espaços, dos processos que foram percorridos por essa criança até chegar a objetivar a canção e com ela também realizar outras atividades, bem como direcionamos o olhar ao processo de criação dessa canção. Nessa trajetória, nos atrevemos a buscar entender a vivência musical familiar e a vivência no grupo de musicalização infantil como vivências em comunidades de práticas musicais, tal como definido e apresentado por Russell (2002, 2006). Amalgamamos, dessa forma, comunidades de prática musical compostas por sujeitos criadores/sujeitos criantes. Sujeitos que cultivam a(s) música(s) e engendram criações musicais nas mais variadas atividades musicais que possam empreender, e assim (re)criam a vida.

Palavras-chave: processos de criação musical, comunidades de prática musical, sujeitos e música

Abstract. This work crosses knowledges in the area of music education and cultural-historical psychology (Vygotski, 1992, 2001; Bakhtin, 2003, 2006; and others). We start with the analysis of a little song invented by a child, aiming at getting to know and getting closer to the relations, the contexts, the subjects involved, the places, and the processes experienced by the child until the completion of the song and also the performance of other activities. We have also focused on the process of the creation of the song. We have studied his family musical life and his experiences in the group of children musicalization, understanding such experiences as communities of musical practice, as defined and presented by Russell (2002, 2006). This way, we put together communities of musical practice formed by people who create music. They are people who live music and create songs in various musical activities that fulfil their lives, (re)creating life itself.

Keywords: processes of musical creation, communities of musical practice, subjects and music

Introdução e apontamentos metodológicos

Quando desde o início da vida as ações musicais entram em um processo de cascata, como milhares de “borboletas sonoras” a cada dia, ano após ano, fazem sentir seu efeito micromusical... um efeito multiplicador sobre a competência musical, a qual por sua vez retroalimenta

com novas possibilidades as atuações diárias com os sons. (Barceló Ginard, 2003).

Este trabalho foi apresentado como trabalho final da disciplina Seminário de Educação Musical, Cultura e Sociedade & Tópicos em História Social

da Música¹ do mestrado em música da UFPR, 2007, e tem como *Leitmotiv* uma pequena canção criada por um menino que tinha quatro para cinco anos no período em que a fez (2006). Mateus² – como será aqui chamado – criou uma melodia com a seguinte letra, acompanhando-a no violão, mesmo sem saber tocá-lo formalmente:

Uaian paian clits³

O amor entre você e eu

Aonde que a gente vá

Nessa escuridão

Vamos indo, vamos indo logo

Que eles gostam de comer

A essa hora novamente

Vamos indo, indo...

Pra lá novamente

Indo...

Pra lá novamente

No período em que criou⁴ essa canção, Mateus fazia aulas de musicalização infantil em grupo, em uma escola particular de música na cidade de Curitiba, as quais iniciou em fevereiro de 2005. Durante o primeiro ano dessas aulas os pais das crianças participaram juntos. No final do ano de 2006, continuando as aulas de musicalização – já sem a presença dos pais –, haveria uma apresentação anual dos alunos da escola. Mateus não hesitou: como havia criado uma canção “só sua”, quis apresentá-la na ocasião da apresentação, e assim o fez, ao subir ao palco, cantar e tocar para uma plateia de aproximadamente 300 pessoas, com desenvoltura e demonstrando gostar muito do que estava fazendo.

Mateus nasceu em 2001. Sua família é de classe média, composta pelo pai, que é médico veterinário, a mãe, que é dona-de-casa, o irmão quatro anos mais velho, e ele. Mateus e o irmão estudam em uma escola particular. Sua mãe é natural de Curitiba; o pai nasceu na Bahia, morou no Rio de Janeiro e depois se mudou para Curitiba.

Mateus e o irmão nasceram em Curitiba.

O irmão de Mateus, que aqui será chamado de Gustavo,⁵ quando tinha seis anos começou a fazer aulas de violão, instrumento musical com o qual se identificou muito, aprendeu a gostar e “não largou mais”. Na mesma escola de música Mateus, um ano depois, iniciou a musicalização infantil. No início de 2007, Mateus também iniciou aulas de piano, instrumento que começou a aprender por um período, quando o substituiu pela flauta doce. Sua professora de música é a mesma que lhe deu aulas de piano, que agora trabalha com ele a flauta e as aulas de musicalização infantil. Desde os três anos de idade Mateus convive e acompanha o aprendizado musical de seu irmão no violão. Mateus tem também uma bateria pequena, de brinquedo, em casa, que gosta de tocar.

Começamos o relato deste trabalho com a canção criada por Mateus como motivo para o estudo que pretendemos realizar aqui, pois desde a primeira vez que ouvimos essa canção e o vimos cantando e tocando, sem modificar a letra, a melodia e o ritmo, esse “evento musical” capturou a atenção. Como uma criança de quatro anos faz isso? O que o leva a criar uma pequena canção, cultivá-la, mantê-la viva em sua memória, como conhecimento e produção sua, e querer apresentá-la em um palco para muitas pessoas? E não mais esquecê-la...

Essas inquietações que nos acompanhavam, neste momento nos remetem a buscar conhecer e nos aproximar das relações, dos contextos, dos sujeitos envolvidos, dos espaços, dos processos que foram percorridos por Mateus até chegar a objetivar essa canção e com ela muitas ações fazer. Como a música é vivida em sua família? Qual a relação dos pais com o universo musical? Como vivencia a música e atividades musicais na escola (educação infantil)? O que faz, vivencia e cultiva nas aulas de musicalização infantil? Como é sua relação com seu irmão que toca violão e canta?

Da objetivação dessa canção – e de um

¹ A disciplina foi ministrada pela Profª Drª Joan Russell (Canadá), Profª Drª Beatriz Ilari, Profª Drª Rosane Cardoso e Prof. Dr. Rogério Budasz (PPGP-Música UFPR). Uma das autoras deste trabalho cursou essa disciplina como aluna especial (segundo semestre de 2007).

² Nome fictício.

³ Esse é o título de canção, também criado por ele.

⁴ Parizzi (2005, p. 380-381) fala da “música espontânea” da criança e diz que “o conceito que temos dessa música é bastante amplo. Ele abrange desde as garatujas vocais ou instrumentais criadas espontaneamente durante a primeira infância até as músicas criadas conscientemente por crianças maiores. Swanwick (1988, p. 60) refere-se a essa produção musical como ‘composição’, apesar de enfatizar que alguns autores preferem os termos improvisação, ‘invenção’, ou ‘música criativa’...” Parizzi destaca ainda que prefere utilizar os termos “invenção musical” e “música da criança”. Com base nisso, utilizaremos os termos “criação musical” e/ou “invenção musical” neste trabalho.

⁵ Nome fictício.

“olhar” sobre ela, como seguirá – partimos à busca dos momentos históricos vivenciados e experienciados por Mateus. Nessa trajetória, nos atrevemos a buscar entender a vivência na família e a vivência em seu grupo de musicalização infantil como vivências em comunidades de práticas musicais, tal como definido e apresentado por Russell (2002, 2006), onde as atividades musicais são práticas valorizadas pelos sujeitos envolvidos, que se “ligam” por meio de experiências musicais.

O conceito de Comunidade de Prática (CoP) foi “cunhado” pelo teórico organizacional Etienne Wenger como comunidades que reuniam pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns no aprendizado e principalmente na aplicação prática do apreendido. (Mengalli, 2005, p. 1).

Comunidades de prática às quais todos pertencemos, comunidades que se formam espontaneamente no dia-a-dia dos sujeitos, em meio aos contextos onde vivem, atuam e circulam.

Dessa forma, fundamentamo-nos na perspectiva histórico-cultural da psicologia – para compreender o sujeito e as suas atividades – principalmente com as contribuições teóricas do psicólogo russo Lev S. Vygotski, e também em Mikhail Bakhtin. A psicologia histórico-cultural compreende o

[...] ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade [...]. Afirma-se assim a mútua constituição de sujeito e realidade, pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade. (Zanella et al., 2007, p. 28).

Nesse viés, buscamos, ao longo do texto e na discussão final, compor um diálogo possível entre temáticas da psicologia histórico-cultural e a fundamentação de Joan Russell, na área de música e educação musical, a respeito de comunidades de prática musical. Comunidades de prática musical

compostas por sujeitos criadores, sujeitos criantes! Sujeitos que cultivam a(s) música(s) e engendram criações musicais nas mais variadas atividades musicais que possam empreender.

Para tanto, em termos metodológicos realizamos uma entrevista semiestruturada, com um roteiro norteador previamente organizado, com os pais de Mateus, em novembro de 2007, em sua residência, com duração de uma hora. A entrevista foi acordada previamente com os pais. Também conversamos com a professora de piano, flauta e musicalização infantil, em seu local de trabalho. Ela respondeu por escrito a algumas perguntas que foram organizadas, e tivemos contato com um material previamente escrito por ela, a respeito de seu trabalho de musicalização infantil. As entrevistas foram registradas em áudio-gravador, transcritas na íntegra, lidas e relidas, e analisadas. Trabalhamos com análise do discurso com base em Amorim (2002) e Bakhtin (2006).

Realizamos também observações de Mateus durante algumas aulas de musicalização infantil; conversamos com ele algumas vezes, bem como com seu irmão, e utilizamos um vídeo gravado⁶ onde Mateus canta e toca a música criada/inventada por ele.

Remetermo-nos às histórias de relação com a música⁷ vivenciadas pelos pais⁸ de Mateus é muito mais que buscar origens e/ou pontos iniciais/gêneses dessas histórias. Não temos essa preocupação. É, sim, focalizar a atenção na processualidade histórica de trajetórias e percursos singulares e coletivos onde o sujeito vai se constituindo, onde o sujeito constrói sua história mediado pela história de outros, nos embates com a alteridade que lhe é fundante (Bakhtin, 2003), e onde, sempre em relação, ajuda a mediar a construção histórica de muitos outros.

Existe, de acordo com as falas dos pais, presenças do som e da música em suas vidas, com diversas roupagens, que não apenas dizem respeito a saberem ou aprenderem a tocar um instrumento musical. Existe aí o “gostar” de música, o “estar próximo” da música, ouvindo-a, realizando outras atividades em contextos musicais, contextos

⁶ Os pais assinaram um termo de consentimento informado e esclarecido autorizando o uso acadêmico das informações concedidas por eles na entrevista, bem como as imagens de Mateus.

⁷ História de relação com a música é uma categoria teórica que utilizamos e que foi um dos resultados da pesquisa de mestrado em psicologia, na linha de pesquisa “Processos psicossociais” (Wazlawick, 2004). Ela compreende os eventos sonoro-musicais, as experiências sonoro-musicais vivenciadas por um sujeito, ao longo de sua história de vida, que se lembra por alguma razão, as narrativas verbais e musicais tecidas por esse sujeito, bem como os sentidos atribuídos a esses eventos. Ver também Wazlawick (2006).

⁸ No trabalho completo constam os discursos dos pais acerca de suas histórias de relação com a música, porém no formato deste trabalho estas informações não estarão contempladas.

familiares, contextos da cidade, contextos regionais, junto de alguns gêneros: música folclórica, música regionalista, Novos Baianos, música erudita e bossa nova. Independentemente de saberem tocar ou não um instrumento musical, a música já fazia presença e marcava momentos em suas histórias de vida, onde talvez a apreciação e a escuta/audição foram a principal atividade musical para eles, até então.

Sobre o aprendizado musical dos filhos e vivência musical familiar

O aprendizado musical de Mateus e Gustavo foi um processo que se iniciou antes de irem para uma escola de música e começaram a aprendê-la formalmente. É um processo que também carrega e permite, por sua vez, que esses meninos construam histórias de relação com a música, pois muitos momentos, conforme narram os pais, são vividos, experienciados, “curtidos” sonoramente, com canções cantadas improvisadamente pelos pais, com canções de ninar que a mãe cantava, com audição musical, com brincadeiras, com o dançar e sentir a música no corpo, sempre com alegria e prazer.

Quando Gustavo, o filho mais velho, tinha seis anos de idade os pais contam que estimularam o aprendizado musical do violão e encontraram reciprocidade no filho.

Os pais ofereceram ao filho a oportunidade de aprender a tocar violão, estimularam-no e viram que se interessou. Ao obterem a resposta afirmativa do filho, que encarou de modo comprometido e responsável o estudo do instrumento, passaram a incentivá-lo cada vez mais, dando apoio e acompanhando-o em casa no estudo musical, mesmo sem saberem como se toca o violão, mas já entendendo algo pelas tarefas, exercícios e músicas das aulas que Gustavo levava para casa.

Um outro movimento aparece no conhecimento musical, se assim podemos dizer, dessa família: o gosto e o cultivo musical já existia nos pais. No entanto, quando um filho começa a aprender formalmente a tocar um instrumento musical, encontra ressonância e muito estímulo nos pais, e é o filho de seis anos que leva para casa, agora, um saber musical instituído, conhecimentos que os pais não têm, mas que se desafiam a entender um pouco, para continuar estimulando o filho a realizar tal atividade e seguir nesse fazer musical.

Olha, a maior parte das músicas que eles tocam a gente

já conhece, e tem muito conjunto novo, por exemplo, que quando aparece a gente procura conhecer por causa deles. (Mãe).

Às vezes a gente compra CDs, às vezes escuta na rádio, às vezes “baixamos” da internet. A gente tinha alguns CDs quando o Gustavo começou a tocar, um porta-CD pequenininho, hoje nós temos uma gaveta que tem muito CD. E tem aqueles de nossa preferência, por exemplo, então até dois meses atrás a gente estava com Papas da Língua⁹ de cor [risos], decorando tudo, por causa do Gustavo, toda música nova, por conta deles a gente começa a ter uma atenção maior. (Pai e mãe).

Em casa, no carro, no churrasco a gente coloca som, a gente canta junto, fica cantando junto, o tempo todo, todo o dia, por causa deles. Eles estão nos trazendo para a música, eles estão nos levando em direção a um cultivo musical. Na realidade no começo a gente gostava, mas não tinha aquela ligação, eu achava importante, e hoje eu acho muito mais. Eu fico “babando” de ver ele [Gustavo] tocar, sempre gostei de ver, da primeira música *Atirei o pau no gato* até hoje sabe, *Marcha soldado*, ver ele tocar aquela música, eu “babava”. (Pai).

De acordo com essas falas, se forma, então, na família, um movimento de mão dupla no incentivo ao fazer musical: cada vez que os filhos desenvolvem algo musicalmente, seja no aprendizado do violão, quanto das atividades de musicalização infantil, piano e flauta, os pais estimulam, vão em busca das músicas, CDs, aprendem a cantá-las para poder auxiliar os filhos em casa. Nisso se intensifica o aprendizado musical dos meninos, e se amplia a musicalidade cultivada por essas quatro pessoas, que têm na música satisfação, alegria, prazer, momentos compartilhados juntos como família, e crescimento, ao mesmo tempo de conhecimento formal, e, acima de tudo, humano em um desenvolvimento criativo.

Foi dessa mesma forma, com ênfase no desenvolvimento que é possível a partir das estimulações, que os pais decidiram levar Mateus para participar de aulas de musicalização infantil. Mateus participa, então, como visto nas narrativas dos pais, de várias atividades que envolvem o fazer musical e sua criação nesse fazer. Em casa, em família, convive e compartilha com os pais e com o irmão vários momentos onde algum tipo de fazer musical se encontra presente. Da mesma forma, há três anos convive em interações musicais no seu grupo de musicalização infantil, onde se dão as relações professor-criança, criança-criança e professor-crianças, articulando a cultura musical

⁹ Papas da Língua, banda gaúcha, toca *rock-reggae-pop*.

das mais variadas formas.

Nesse sentido, destacamos a musicoterapeuta brasileira Lia Rejane M. Barcellos (1992b, p. 9) quando diz que:

Somos às vezes, desafiados por um som, impulsionados por um ritmo ou atraídos por uma melodia. Somos puxados pela música para fora de nós mesmos e levados a interagir com o outro, pelo prazer que nos causa fazer música ou partilhar essa experiência.

O fazer musical partilhado socialmente em grupos, sejam estes quais forem e do tamanho que forem, acessam, fazem emergir e reanimam possibilidades criadoras. Essas possibilidades criadoras existem em cada ser humano, em cada sujeito. Como diz Vygotski (2001), não são méritos de gênios talentosos e com dons, mas potência de criação de cada pessoa. Criação necessária à vida, ao crescimento, à realização. Criação que se dá em âmbitos cotidianos, técnicos, científicos e artísticos (Vygotski, 2001). Criação que depende da experiência vivida, tanto mais intensificada, rica e variada ainda na infância, mas sempre ao longo de toda a vida. Criação que requer e sintetiza, em sentido dialético, percepção, imaginação, memória, dimensão afetiva (sentimentos e emoções), reflexão, pensamento, cognição, sensibilidade, sempre articulados. Que requer sujeitos em relação. Assim, no contexto familiar que estamos analisando, encontramos os pais fazendo ressonância ao aprendizado musical e construção do conhecimento musical dos filhos, e, de alguma forma, também aprendendo muito com eles.

A criação e/ou invenção musical de Mateus

Pelbart (2003, p. 23) faz ecoar a ideia acima apresentada por Vygotski:

[...] todos produzem constantemente [...]. Produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer [...]. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum.

É uma potência criadora que (re)cria a realidade e seu próprio criador. Ações que permitem construir, desconstruir, reformar, reinventar modos

de ser e de estar com os outros. Que permite construir e (re)criar-se também sonoramente, com ritmo, letra e melodia, tal como a criação/invenção musical de Mateus, que apresentamos no início deste texto.

O Mateus tem uma coisa de criar. Era uma época que ele estava muito grudado com a mãe, então eu acho que aquela música foi mais para a mãe mesmo [risos]. É, então, a gente vê que eles se desenvolvem melhor quando tem alguém para apoiá-los, quando a gente está ocupado não dá muita atenção, eles começam a dispersar, em tudo, mas na música isso é bem perceptível, a gente vê isso bem forte. (Pai).

Ele ia ao violão, carregava, queria pegar o violão, aí dali a pouco como ele viu que não conseguia tocar o violão ele começou a cantar, e surgiu de maneira natural, ele fez a música e foi natural, não foi eu nem a mãe, eu acho que ele escutava as músicas, ia à conotação da música, no que a música falava e chegava lá e “falava”, pelo que ele “fala” na música, de vem comigo, de escutidão e depois vem o amor. A impressão que dá é que ele pega realmente as coisas que ele acha importante, ele vê que as pessoas falam de emoções, ele pegou as emoções dele e jogou tudo de uma vez só naquela música [...]. Ele mesmo se empolgou sozinho, nós nos empolgamos só depois, de ver que ele estava tocando a mesma música o tempo todo e não trocava, não mudava a letra, tem uma forma, não é desconexa. Ele tinha quatro, cinco anos. (Pai).

Eu sinto como se ele brincasse com a música. Ele se sente livre, se diverte... improvisa, brinca, ri, compõe, canta, inventa letras, parlendas, rimas, ritmos, acompanhamentos, combinações, inventa jogos, explora a flauta de todas as maneiras possíveis, desenvolve sopros variados. (Professora de música e musicalização).

Interessantes são esses sentidos¹⁰ que o pai, e, por sua vez, a professora de música e musicalização, engendram acerca da criação/invenção musical de Mateus. O pai fala da relação de Mateus com a mãe, a ligação afetiva, que talvez o tenha feito endereçar a canção à mãe, mas principalmente de como os pais devem dar continente aos fazeres e as produções dos filhos. Fala que como ainda pequeno não sabia/conseguia tocar o violão como o irmão mais velho, ele reinventa seu jeito de tocar violão, passando a criar uma canção sua, fazendo-a do seu modo, de um modo possível onde “consegue” tocar, onde reinventa, nesse momento, o tocar violão. E na letra da canção,

¹⁰ O sentido é a unidade fundamental da comunicação. Na base do sentido encontra-se a percepção do que o falante quer precisamente dizer, bem como quais são os motivos que o levam a efetuar a alocação verbal. Assim, o sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva por parte do sujeito. O sentido é a significação, o significado singular de algo para um sujeito (Luria, 1986, p. 46). Ver Vygotski (1992), e também Wazlawick (2004, 2006) e Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007).

Mateus elabora o seu vivido, a sua experiência, as suas temáticas, repletas de suas emoções e sentimentos, existe medo-escuridão, existe amor entre você e eu, existe o gostar de comer, enfim, como diz o pai "...ele pegou as emoções dele e jogou tudo de uma só vez na música". A canção não é apenas um produto seu, traz a sua presença, a sua marca, as suas relações, o seu vivido em uma coletividade, em um dos momentos de seu processo de constituição como sujeito. Onde e com o que ele se cria e se (re)cria também sujeito criador. Um sujeito criador que "brinca" com a música, como revela a professora.

Além disso, o pai pontua que a canção não era desconexa e que tinha uma forma. Parizzi (2007, p. 112), em estudo sobre o canto espontâneo das crianças, salienta que "as crianças parecem buscar uma estrutura formal para suas músicas, mesmo quando ainda não têm domínio completo da tonalidade, da fluência melódica e de um vocabulário musical específico".

Beyer e Braga (2006, p. 100) dizem que "no plano musical, inventar é para a criança confrontar-se com a matéria sonora: manipulá-la, experimentá-la, agrupá-la, recombina-la, etc." Com essa compreensão no fazer musical, e de acordo com a perspectiva da psicologia de base histórico-dialética, na qual nos fundamentamos, "entendemos que os processos de criação se dão por meio da decomposição de saberes anteriormente apropriados, os quais, por meio da imaginação, se recompõem de nova maneira, produzindo um novo objeto" (Maheirie, 2007, p. 1). Percebemos, então, que esse processo foi vivenciado por Mateus ao objetivar sua pequena invenção musical.

Mateus objetivou seu processo criativo, naquele momento, na canção *Uaian paian clits*. Nessa criação/invenção, encontramos, se formos pensar musicalmente, os inícios de uma estrutura musical de uma pequena canção: o primeiro verso, "O amor entre você e eu", configura um sujeito-pergunta, seguido do verso "Aonde que a gente vá", que seria a resposta. Os mesmos movimentos de sujeito-pergunta e resposta se dão, respectivamente entre os versos da continuidade: "Nesta escuri.../ dão"; "Vamos indo/ Vamos indo logo"; "Que eles gostam de comer/ A essa hora novamente". Em todos esses versos encontramos os movimentos melódicos ascendentes para o sujeito-pergunta, e descendentes para a resposta, onde sempre se dá uma resolução, uma "conclusão melódica".

Após essa parte ele apresenta um "refrãozinho", que inicia com o verso "Vamos indo/ Indo...", no final da segunda vez em que aparece a palavra "indo" ele faz um vocalize; "Pra lá novamente...", com outro vocalize no final da palavra "novamente", e no "Indo.../ Pra lá novamente", verso final do refrão, ele conclui, resolvendo, tanto no na voz quanto no instrumento (violão).

Encontraríamos aí um senso de conclusão e resolução, estudado por Parizzi (2007) no canto espontâneo. De acordo com a autora, essas canções infantis, que são imprecisas em respeito às durações e alturas, e se caracterizam como esboços de canções, já passam a anunciar sua finalização:

A imprecisão rítmico-melódica, típica de crianças entre dois e três anos, é como que compensada por algo talvez muito significativo neste momento: uma música que se inicia deve ter um final, agora previsível. Assim, é possível que o senso de conclusão seja uma das primeiras relações hierárquicas da música tonal a ser incorporada pela criança a partir dos três anos, pois esta forma de direcionamento parece acontecer antes da estabilização do pulso e da aquisição plena da tonalidade [...]. O senso de conclusão [...] continua cada vez mais evidente nas canções criadas por crianças de cinco a seis anos. (Parizzi, 2007, p. 111-112).

Indo adiante, também é interessante observar que Mateus não apenas canta ou toca unicamente, ele buscou uma fusão dos dois fazeres musicais: cantar e tocar ao mesmo tempo. No entanto, o cantar/canto sai com maior desenvoltura, enquanto o tocar parece ter a função de acompanhar o que já é realizado com maior desenvoltura na voz-canto. Nesse sentido, trazemos uma pontuação teórica de Ilari (2007, p. 102), que, com base em uma pesquisa em andamento sobre o desenvolvimento do canto das crianças brasileiras de três a 12 anos de idade, nos diz que o canto

[...] trata-se de uma das principais atividades musicais realizadas pelas crianças no mundo afora, independentemente de quanta educação musical formal elas têm [...]. Através do canto, as crianças praticam suas habilidades lingüísticas e musicais, improvisam e brincam com os sons, exercitam a imaginação auditiva e aprendem conceitos centrais das suas culturas [...].

Mateus, desse modo, parece objetivar em sua canção a *vontade* de música que tem.¹¹ Faz uma síntese entre cantar e tocar, e talvez seu tocar,

¹¹ Parafrazeando, modestamente, Nietzsche, quando diz que o homem tem vontade de verdade; e Foucault, quando diz que o homem tem vontade de saber.

como um tocar-instrumental ainda não autorizado pela institucionalização do saber musical aprendido formalmente,¹² faz uma dupla cantante com seu próprio canto, com sua voz que se quer também cantora. Pois entendemos e ouvimos seu cantar aí nessa canção tal como o dito por Ilari (2007) acima.

Percebemos, com este olhar e escuta de análise, que Mateus já tem, em sua invenção musical, uma certa retórica musical,¹³ apresenta uma forma musical, por mais inicial e simples que seja.

Quanto ao violão, com a mão direita ele faz movimentos de descida principalmente com os dedos indicador, médio e anelar juntos, acompanhando os movimentos do canto. Ou seja, ele não dissocia movimentos da voz-canto com o ritmo percutido pela mão direita, busca fazer a mesma coisa. Seu ritmo tocado, então, é/vem a/da melodia que ele faz, o ritmo está na melodia cantada. Quanto à mão esquerda, ele engendra passeios entre algumas notas musicais sem identificá-las no braço do violão na “introdução” de sua canção, isto é, antes de começar a cantar, e depois apenas no final da música novamente, como que almejando acordes.

Quanto à letra composta e cantada, de um modo geral, musicalmente falando, cada frase/verso não tem muita relação lógica com a outra, mas todas têm um sentido para ele. Se observarmos que, como disse seu pai, “...pelo que ele ‘fala’ na música, de vem comigo, de escuridão e depois vem o amor, a impressão que dá é que ele pega realmente as coisas que ele acha importante, ele vê que as pessoas falam de emoções, ele pegou as emoções dele e jogou tudo de uma vez só naquela música...”. Os sentidos de cada frase/verso, assim como o sentido geral dessa canção para ele, no aspecto da letra, está construído envolto às suas emoções, ao seu sentir, ao seu vivido, e à sua compreensão do vivido. Desse modo, o sentido é constituído, conforme nos diz Vygotski (1992), por um amálgama de dimensão afetiva (emoção e sentimentos) e cognição. É uma síntese (dialética) de seu sentir, pensar e agir (Heller, 1980), em meio a como constrói a significação do mundo,

dos acontecimentos, das relações, para ele nesse momento histórico. E tudo transformado, assim, em música.

Quanto de seu vivido haverá nessa sua objetivação musical? Quanto do observado e acompanhado junto de seu irmão que toca violão e canta há na invenção musical de Mateus? Quanto dos cantores e músicos, intérpretes, que escuta em CDs, assiste na televisão e/ou em *shows* que gosta existe presente em sua canção? Questões do movimento de apropriar-se do vivido, questões de subjetivar a objetividade e objetivar a subjetividade (Maheirie, 2001, 2002), e fazer-se sujeito também musical nesses e com esses andamentos.

A criação/invenção de Mateus apresenta toda uma movimentação musical. Existe música ali, mesmo que embrionariamente. Talvez ele ainda não tenha a capacidade de uma técnica musical e vocal, porém, com o tempo, e de acordo com seus processos de aprendizagem musical, poderá apropriar-se delas, desenvolver e passar a usá-las. A energia pura musical está em sua invenção, pulsa e vibra ali. Ele canta e toca como se desenhasse, à sua maneira. Ele está desenhando sonora-rítmica-melodicamente em sua pequena canção, que talvez seja ainda apenas um rascunho de tudo o que ele poderá vir a fazer musicalmente. Processos dialéticos do vir-a-ser... que “levam sempre ao devir próprio do movimento” (Zanella et al., 2007, p. 28).

Discussões finais: configuração de comunidades de prática musical

A educadora musical e pesquisadora canadense Joan Russell (2002, 2006) baseada em Etienne Wenger, a respeito da teoria social da aprendizagem, trabalha com o conceito de comunidades de prática musical, também com base em suas pesquisas participantes realizadas nas Ilhas Fiji. Wenger (1998 apud Russel, 2006, p. 14), esclarece que uma comunidade de prática é “um sistema social informal, é um espaço de aprendizagem, envolve a participação ativa e é fundamento da habilidade de um grupo para conhecer e aprender”.

¹² Neste momento não queremos fazer nenhuma hierarquia de valor entre o que as crianças fazem com ou sem a educação musical formal. Entendemos a importância dos dois modos destes fazeres. Apenas queremos pontuar que ele ainda não estuda música formalmente no sentido de aprender as técnicas de como tocar um instrumento musical, nesse caso, o violão.

¹³ “Uma retórica musical sugere uma visão da música como discurso, ancorando-se na idéia de figuras da retórica musical [...]. As unidades musicais deste discurso são, muitas vezes, atribuídas de qualidade ou *ethos*, isto por meio de convenção cultural (diga-se, história e tática). O encadeamento destas unidades compõe parte do discurso musical e sua lógica. Para Meyer, por exemplo, o uso de convenções deste tipo se dá como controle da expectativa, da satisfação ou suspensão das tensões musicais geradas nos processos formais da música tonal, o que comprovaria a importância da emoção e do significado na música.” (Piedade, 2006, p. 64).

O teórico Etienne Wenger (1998) explica que somos seres sociais, e que esse é um aspecto central da aprendizagem [...]. A teoria de Wenger (1998) explica que o objetivo da aprendizagem é vivenciar o mundo e engajar-se com ele de uma forma *significativa*. Aprendemos na comunidade com os outros quando estamos engajados em atividades significativas que são valorizadas pelas pessoas que nos são importantes. Ele denomina esses ambientes de aprendizagem de *comunidades de prática* [...]. Essas comunidades de prática musical – esses ambientes de aprendizagem – se sobrepõem e são interdependentes. (Russell, 2006, p. 9, grifo da autora).

Comunidades de prática são “locais” de participação em que os membros compartilham um entendimento relativo ao que fazem ou conhecem, trazendo uma significação e/ou re-significação para as vidas particulares e para outras comunidades. (Wenger; Lave apud Mengalli, 2005, p. 5).

Nesse sentido, Russell (2002) sistematiza uma definição para comunidades de prática musical onde estas seriam um sistema social de produção musical, um espaço de aprendizagem musical, com prática musical ativa, o fundamento da habilidade de um grupo para conhecer e aprender, e que ocorre em torno de atividades significativas para as pessoas.

Considerando essa definição de Russell, e confrontando-a com os dados deste artigo, podemos pensar as atividades musicais de Mateus, realizadas em família e no grupo de musicalização infantil, como atividades pertencentes a comunidades de práticas musicais. Ou seja, a família aqui descrita e o grupo de musicalização infantil podem ser caracterizados como pequenas comunidades de prática musical. Existe produção musical tanto na família quanto no grupo de musicalização, produções musicais caracterizadas como provenientes de espaços de aprendizagem musical onde os filhos aprendem com os professores e realizam trocas com outras crianças (no grupo), levam isso para casa e lá são apoiados, incentivados, estimulados pelos pais, que incrementam esse processo de aprendizagem, e, mesmo sem conhecimentos musicais formais, tentam aprender com os filhos o que eles estão aprendendo musicalmente, ou seja, o aprendizado musical na escola ressoa em casa nos pais, que indiretamente também estão aprendendo algo em relação à música – entendida aqui em todos os seus elementos: som, ritmo, melodia, harmonia, e parâmetros, altura, intensidade, duração, timbre, além de demais conhecimentos

gerais acerca da cultura musical. Da mesma forma, os filhos também aprendem com os pais, se não conteúdos ou conceitos musicais propriamente ditos, muitos outros aspectos da educação como um todo, que nessas posturas se atravessam. A prática musical propriamente dita talvez seja mais ativa em relação ao que os filhos realizam musicalmente nos instrumentos musicais, mas os pais, mesmo sem saberem tocar formalmente um instrumento musical, também cantam junto dos filhos, e por sua vez introduzem novas músicas e canções nesse repertório. Além disso, a escuta, o ouvir, ou seja, a audição musical é cultivada, e, como também na escuta/audição existe ação, essa não é uma prática por assim dizer passiva, ou somente receptiva, pois se formos pensar em termos cognitivos, neurológicos, de processos psicológicos e funções psicológicas envolvidas quando da escuta de uma música, muita atividade acontece nos sujeitos nesses momentos. Poderíamos talvez pensar em práticas sempre interativas do fazer musical, tal como articulado e formalizado por Barcellos (1992a), interações entre os sujeitos que se encontram comprometidos no processo de fazer música.

Esses fazeres que acontecem nesse envolvimento musical, em diferentes níveis, por todas essas pessoas, fundamentam esses grupos para conhecerem e aprenderem, e podemos dizer também, sem sombra de dúvida, que são atividades significativas para as pessoas com eles envolvidas. A questão de serem atividades significativas ficou evidente em vários momentos do discurso dos pais, e se reforça pelos resultados e ações implementadas nos filhos em relação ao fazer musical.

Russell (2002, 2006) complementa essa compreensão pontuando que existem três dimensões da prática musical nessas comunidades: um engajamento mútuo entre as pessoas envolvidas, o que cria uma identidade social entre seus membros; que é um empreendimento em conjunto e que há um entendimento comum do que a prática significa; e que existe um repertório em comum, onde, enfim, os recursos da comunidade são construídos por seus membros ao longo do tempo. Da mesma forma, é possível visualizar na narrativa dos pais e da professora de música esses pontos em suas acontecimentos.¹⁴

Podem também existir, segundo Russell (2002, 2006), constelações de comunidades de prática musical. Isto é, os vários contextos em

¹⁴ Acontecimento: “termo que em Bakhtin significa o processo ou as potencialidades do acontecer (NdT)” (Bakhtin, 2003, p. 108).

que participam os sujeitos de determinadas comunidades de prática musical se interseccionam em um ou alguns pontos. Pensamos, com base nos movimentos que foram analisados aqui neste texto, que esses pontos de intersecção são os próprios sujeitos em relação, seus momentos vividos, suas vidas em suas historicidades – e suas histórias em suas vidas, algo que não se separa. Além de ser na produção musical, é nos sujeitos que se objetivam as processualidades do fazer musical, em seus modos de ser, de pensar, sentir e agir. Os sujeitos materializam em si e em suas produções tudo aquilo que é vivido, compartilhado, negociado, apreendido ou negado, superado, nas relações que se dão nas comunidades de prática musical, transformando a si e a essas próprias comunidades. Todos esses movimentos são também especificidades da constituição dos próprios sujeitos, pois

[...] os processos que os constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/participe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser. (Zanella et al., 2007, p. 29).

Os sujeitos envolvidos, muitas vezes mesmo que indiretamente, circulam e transitam pelo entrelaçamento dessas comunidades de prática musical que são também os seus contextos de vida. Assim, dialogam por meio dos sujeitos e das músicas a família, a escola de música, as crianças da musicalização infantil, a professora, os amigos na escola, parentes, enfim, grupos menores, grupos maiores, a cultura musical mais próxima, a cultura musical construída historicamente, os saberes da música ocidental, outros músicos, compositores, bandas, os momentos da história da música, em movimentos de subjetivação-objetivação, de apropriação e de criação, (re)criação, onde a vida se dá e os sujeitos se fazem sujeitos, sempre em

espaços e processos, tempos, aprendizagens, mediados semioticamente na cultura. Enfim, onde “o grande aparece no pequeno”, como diz Vygotski (1995 apud Zanella et al., 2007, p. 28), e onde o pequeno é fundamento do grande. Onde se apropriam de “atitudes de outras pessoas que lhes são significativas” e onde apreendem e aprendem com “o comportamento musical de pessoas que lhes são significativas”, como ressalta Russell (2002, p. 3).

Nesse sentido, de modo aproximado, para Vygotski,

a compreensão dos processos psicológicos humanos mais simples se dá pela compreensão dos processos mais complexos, o que apresenta como desafio metodológico: “...mostrar na esfera do problema que nos interessa como se manifesta o grande no pequeno...” (Vygotski, 1995, p. 64), como a realidade social é recombinada e objetivada em cada pessoa que se apresenta, assim, como expressão e ao mesmo tempo fundamento dessa mesma realidade. (Zanella et al., 2007, p. 28).

Comunidades de prática musical são, então, lugares/espaços constituídos por sujeitos e por músicas, onde existem compromissos de longa duração, que estabelecem rituais e rotinas, que desenvolvem repertórios comuns, que estimulam o canto espontâneo, que envolvem muitas pessoas – crianças, jovens e adultos –, que evitam a introdução muito precoce ao estudo do instrumento – ele acontece também, mas antes dele em muito a música é vivida e experimentada em outras facetas –, tal como apontado por Russell (2002, 2006) e como foi possível começar a visualizar na história de relação com a música de Mateus.

Russell (2006, p. 12-13), pontua que existe uma grande importância em pertencer a uma comunidade de prática musical, pois ela é “[...] um ambiente de aprendizagem para crianças e adultos que aprendem juntos”. E, diríamos, um contexto de aprendizagem copartícipe entre sujeitos que se constituem sujeitos mediados pelas atividades e fazeres musicais. Ao longo da vida!

Referências

- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 116, p. 7-19, 2002.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARCELLOS, L. R. M. Musicoterapia e cultura. In: BARCELLOS, L. R. M. *Cadernos de musicoterapia*: vol. I. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992a. p. 20-33.
- _____. A movimentação musical em musicoterapia: interações e intervenções. In: BARCELLOS, L. R. M. *Cadernos de musicoterapia*: vol. II. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992b. p. 7-32.

- BARCELÓ GINARD, B. J. *La gènesi de la intel·ligència musical em l'infant*. Barcelona: Dinsic, 2003.
- BEYER, E.; BRAGA, C. Contornos melódicos do canto e da fala em bebês de 12 a 24 meses. In: ENCONTRO NACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: DeArtes: UFPR, 2006. p. 100-105.
- HELLER, A. *Teoría de los sentimientos*. México: Fontanamara, 1980.
- ILARI, Beatriz. Quando as crianças falam e cantam: conceitos de desenvolvimento musical e musicalidade das crianças brasileiras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: Edufba, 2007. p. 101-106.
- LURIA, A. O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. In: LURIA, A. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 43-56.
- MAHEIRIE, K. "Sete mares numa ilha": a mediação do trabalho acústico na construção da identidade coletiva. Tese (Doutorado em Psicologia)–Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Revista Interações*, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2002.
- _____. Relações estéticas, criação e o movimento subjetivação e objetivação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO – DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA SOCIAL, 14., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abrapso, 2007. 1 CD-ROM.
- MENGALLI, N. M. Conceitualização de comunidade de prática. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES, 4., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: IV Encontro de Pesquisadores, 2005. p. 68-77.
- PARIZZI, B. A música espontânea da criança como manifestação de seu estágio cognitivo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora DeArtes: UFPR, 2005. p. 379-385.
- _____. O canto espontâneo como manifestação do desenvolvimento cognitivo-musical da criança. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: Edufba, 2007. p. 107-114.
- PELBART, P. P. *Vida capital*: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- PIEPADE, A. T. de C. Expressão e sentido na música brasileira: retórica e análise musical. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 3., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: DeArtes: UFPR, 2006. p. 63-68.
- RUSSELL, J. *Sites of learning*: communities of musical practice in the Fiji Islands. Focus Areas Report. Bergen: International Society for Music Education, 2002.
- _____. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da Abem*, n. 14, p. 7-16, 2006.
- VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1992. p. 287-348.
- _____. A educação estética. In: VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 323-363.
- WAZLAWICK, P. *Quando a música entra em ressonância com as emoções*: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de musicoterapia. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- _____. Vivências em contextos coletivos e singulares onde a música entra em ressonância com as emoções. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 24, n. 47, p. 73-83, 2006.
- WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D. de; MAHEIRIE, K.. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, 2007.
- ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 10/03/2009

Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora

Keila de Mello Targas

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
keytargas@yahoo.com.br

Ilza Zenker Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
ilzazenker@gmail.com

Resumo. A questão de pesquisa proposta por este estudo foi: de que maneira a escuta de canções pode contribuir para a valorização da singularidade de crianças no cotidiano da prática escolar humanizadora? Que processos educativos são gerados a partir da convivência de uma professora de ensino fundamental, seus alunos e pesquisadoras numa roda de conversa em que a música atue como elemento propulsor do diálogo? Os objetivos do estudo foram observar, descrever e analisar os processos educativos decorrentes da convivência com o grupo, bem como analisar de que maneira a música contribuiu nesse processo. A pesquisa, de inspiração qualitativa, foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino, em um bairro da periferia de São Carlos (SP). Com encontros semanais, a comunicação se dava a partir de canções, conversas em roda, atividades relacionadas com a voz, movimento e expressão corporal. Os resultados mostram que a música, através do recorte das canções, contribuiu no sentido de favorecer o diálogo entre as diferentes referências culturais e musicais presentes no grupo, numa perspectiva de valorização e respeito à diversidade e singularidade.

Palavras-chave: educação musical, canções e prática escolar, humanização

Abstract. The research questions of this study were: how can songs contribute to the appreciation of the cultural singularity in school? What educative processes are generated through the contact of a teacher, her pupils and researchers? The objectives of the study were to observe, describe and analyze the educative processes originated from the contact with the group, as well as to analyze how music contributed in this process. The research, of qualitative methodological approach, was developed in a public community school. With weekly meetings, communication took place through music with songs, movements and body expression. The results show that music has contributed to favour the dialogue between the different cultural and musical references in the group, valuing and respecting diversity and singularity.

Keywords: music education, songs and school practice, humanization

Introdução

É possível que pequenas canções possam se transformar em temas geradores de conversas, de espaços de interação conjunta, de formação de vínculos afetivos e humanização do cotidiano escolar? Uma experiência, com crianças de uma

escola pública localizada em um bairro da periferia de São Carlos (SP), nos mostra a construção de um processo educativo, transformador e sensível em que professoras, pesquisadoras e crianças se descobrem e estabelecem vínculos significativos

para o estabelecimento do respeito e da amorosidade¹ em espaços de convivência, prática social e educativa.

Segundo Penna (1999), o fazer musical está ligado à percepção de mundo, variando conforme o momento histórico e o espaço social onde vivem as pessoas que estão envolvidas em processos do fazer artístico, seja ele composto por apreciadores, iniciantes, amadores ou profissionais. As experiências estéticas e sensoriais, frutos da vivência cotidiana de cada indivíduo, refletem as percepções auditivas, afetivas e emocionais das diferentes leituras de mundo, que também são decorrentes das diversidades de cada cultura.

Penna (1999) ainda aponta a presença das singularidades de cada cultura e como isso deixa marcas nos processos musicais e artísticos em construção ou já consolidados. Trabalhar em uma perspectiva multiculturalista, segundo a autora, implica adotar uma concepção ampla de arte, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas. O mesmo conceito, segundo ela, se aplica no campo específico da educação musical: “uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural” (Penna, 2005, p. 10). A postura multiculturalista, pois, deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais. Como consequência, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as produções musicais populares e as da mídia.

Nesse contexto, o diálogo se torna uma prática e um princípio para lidar com a diversidade. Isso porque o diálogo entre diversas manifestações artísticas, quando presente no cotidiano da prática escolar, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode promover o intercâmbio de experiências culturais. O desafio, de acordo com Penna (2005), é ultrapassar a oposição entre música popular e música erudita, não privilegiando algum desses campos de produção em detrimento do outro, para poder conhecer, usufruir e dialogar com o vasto

universo de produções musicais. Dentro desse amplo universo musical está incluída também a canção – definida como uma música breve para canto, acompanhada ou não por um instrumento ou por um grupo instrumental.

De acordo com Dourado (2004), a canção é encontrada nas mais diversas formas desde a Antiguidade e deixou profundas influências na música do século XX. Tatit (2004) nos conta que a canção popular sempre teve sua potencialidade reforçada pela expressão da fala. No Brasil, segundo o autor, índios e negros já se expressavam através do canto em rituais em que os deuses eram invocados. Da mesma forma, seresteiros mostravam suas declarações amorosas no século XIX, assim como o teatro musicado servia-se do canto para assinalar a presença do corpo e da sensibilidade dos diferentes personagens. Ainda segundo Tatit (2004), a fala interage continuamente com a música, gerando leis de compatibilidade entre melodia e letra, que são ampliadas ainda pelo vínculo inevitável entre o corpo e os estados emocionais dos diferentes intérpretes.

Considerando as infinitas possibilidades da canção na interface entre as melodias e as palavras associadas a elas, algumas canções infantis foram escolhidas para introduzir as infinitas possibilidades de diálogo entre crianças e adultos em uma escola pública da cidade de São Carlos (SP).

Voltando às palavras de Penna (2006), a busca pela aproximação da cultura do outro se faz necessária para compreendê-la desde aquele ponto de vista, assim como o distanciamento também é necessário para romper com a visão naturalizada de que o mundo específico de uma pessoa é a referência única e a medida para todas as coisas.

O diálogo entre diferentes práticas culturais, artísticas e musicais é, portanto, essencial para o crescimento de todos, para evitar não só a tentação do etnocentrismo, mas também os riscos do folclorismo ou da guetização. (Penna, 2006, p. 39).

Por “guetização” Penna (2005) entende o processo de valorizar as especificidades culturais de determinados grupos ao ponto de prendê-los no gueto de sua particularidade, isolando-os. Por outro lado, o “folclorismo” refere-se à fixação e congelamento das práticas culturais na medida

¹ O termo “amorosidade” é descrito por Cleoni Fernandes, no *Dicionário Paulo Freire* (Streck, 2008, p. 37), como sendo “uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade ético-cultural no mundo e com o mundo”. A amorosidade está presente em toda a obra freireana e inclui compromisso consigo mesmo e com o outro, solidariedade, humildade e diálogo. No livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2005) o autor afirma que o diálogo só pode existir a partir de um profundo amor ao mundo e aos homens.

em que trabalha com a ideia do típico, caindo em estereótipos e negando, assim, o caráter vivo da cultura. O diálogo, por sua vez, entende a cultura como algo dinâmico, em constante processo: as linguagens são historicamente construídas e essa construção histórica é contínua e constante, não se encontrando apenas em algum momento passado, mas se processando também no presente, através das nossas escolhas em relação às produções artísticas (cf. Penna, 2006, p. 40).

Nesse sentido, Penna (2001) afirma que o ensino de arte necessita reconhecer a diversidade de manifestações artísticas como significativa, adotando a vivência do aluno como ponto de partida para um trabalho pedagógico que possa, realmente, resultar em mudanças no seu modo de se relacionar com a arte em seu cotidiano. Joly (2006), relacionando educação e diversidade cultural, nos lembra um importante aspecto: o de que a escola é um agente fundamental na formação cultural do indivíduo, enfrentando o desafio constante de reconhecer, acolher e trabalhar com as diferentes bagagens culturais que cada aluno traz consigo e que estão presentes no ambiente da sala de aula como um todo. Nesse sentido, “o diálogo entre as diferentes culturas passa a ser fundamental para que haja troca de experiências e uma conseqüente ampliação do universo cultural dos alunos” (Joly, 2006, p. 81).

Assim, a música não possui apenas um papel na reprodução cultural e afirmação social. Segundo Swanwick (2003), ela também possui potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, evolução social, a mudança, na medida em que permite a “refração cultural” que é o ver e sentir de novas maneiras. Ou seja, não recebemos meramente cultura. Somos “intérpretes culturais”. O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz musical” e também ouvimos muitas “vozes musicais” de nossos alunos (Swanwick, 2003, p. 46).

No intuito de ouvir as diferentes vozes de pesquisadores, de uma professora do ensino fun-

damental e seus alunos foi que esse estudo teve origem. O estudo procura mostrar um pouco do que foi vivenciado por um grupo formado por uma professora, seus alunos, uma pesquisadora, uma monitora² e os desdobramentos reflexivos com a pesquisadora orientadora.

A questão de pesquisa que orientou a construção dos procedimentos metodológicos, a posterior organização e discussão dos dados foram assim descritas: de que maneira a escuta de canções pode contribuir para a valorização da singularidade de crianças no cotidiano da prática escolar em uma escola pública? Como essa escuta, seguida de uma roda de conversa sobre a vida, de maneira geral, pode mostrar caminhos para uma prática escolar humanizadora?³ Os objetivos, decorrentes das curiosidades acadêmicas, foram: a) observar, descrever e analisar processos educativos decorrentes da convivência com o grupo formado pela professora, seus alunos e as pesquisadoras; b) analisar de que maneira as canções contribuíram nesse processo; c) possibilitar o diálogo entre as singularidades musicais de cada um; d) valorizar a interação e a troca de experiências de vida entre os participantes do grupo.

Procedimentos metodológicos

Esse estudo buscou fundamentação metodológica no estilo de pesquisa qualitativo, sobretudo sob o ângulo de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, autores que apontam a dialogicidade como caminho possível. Para Brandão (2003), esse caminho está expresso no respeito às desigualdades de pensamentos, valores, ideias, crenças, maneiras de sentir, pensar, viver e refletir sobre a vida. Também para Freire (2001), a dialogicidade inclui a necessidade do profundo respeito à identidade do educando – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro.

Os dados se originaram a partir da convivência com uma professora de séries iniciais e seus alunos, numa sala de aula, e através da observação, do diálogo informal com os participantes, construindo conhecimentos, pensamentos e transformando visões de mundo, uma vez que, de acordo com Silva (1987, f. 114),

² Moniele de Rocha Souza, aluna do curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical na época da pesquisa (turma de 2006).

³ O conceito de humanização adotado neste trabalho é o mesmo mostrado por Paulo Freire em toda sua obra pedagógica, ou seja, a luta constante e esperançosa pela transformação da sociedade e da cultura de opressão. Busca também por um mundo mais livre, dialógico e, por isso mesmo, mais humanizado.

falar, ou melhor, conversar, é uma maneira privilegiada de captar o mundo que nos rodeia, a sociedade em que vivemos o espaço físico por onde se desdobra nossa ação, a maneira de ser e de agir dos nossos parentes, vizinhos, amigos, nossa maneira pessoal de ser e de agir. Falar, dialogar, supõe a comunicação recíproca do modo de se situar no mundo, de construir a sua vida, de se tornar de mais em mais humanizado e capaz de humanizar.

Dessa maneira, a linguagem falada e a linguagem musical, num recorte feito a partir de canções infantis, foram os principais veículos de comunicação entre os participantes do grupo. Durante um semestre, com encontros semanais, buscávamos compreender melhor, através dos depoimentos dos participantes do grupo, como um conjunto de canções pode favorecer a interação entre culturas, valorizando a singularidade de cada aluno, buscando a construção de uma identidade cultural do grupo e motivando a escuta do outro, na tentativa de construir uma convivência humanizadora. Também, nos encontros, nos comunicávamos através de atividades musicais inerentes à escuta de canções: voz acrescida de atividades de movimento e expressão corporal. Os temas dos diálogos surgiam da própria dinâmica do grupo, a partir das atividades musicais. Eventualmente também fizemos pequenas conversas livres com a professora para avaliar o processo.

Os dados advindos das observações, diálogos com o grupo, entrevistas com a professora foram totalmente transcritos para um diário de campo, no qual foi registrado tudo o que via-se, ouvia-se e percebia-se. O diário continha os registros dos diálogos e as situações vivenciadas em cada encontro, assim como impressões sobre esses diálogos e situações. Leituras e releitura do diário de campo e as transcrições das conversas com a professora constituíram a base para descrição e organização dos dados, além do levantamento de categorias de análise. As categorias de análise, portanto, são frutos de leituras exaustivas do diário de campo, das entrevistas realizadas com a professora Patrícia⁴ e a monitora Moniele, das impressões enquanto pesquisadora e das reflexões com a pesquisadora/orientadora da pesquisa.

Os participantes da pesquisa: um processo de aproximação e convivência

A pesquisa, tal como estava constituída, previa inserção participante num ambiente de uma sala de aula. Somente convivendo com o grupo de alunos, professora e pesquisadoras é que seria possível descrever e analisar todos os aspectos da convivência. Assim, surgiu a necessidade de buscar uma escola que possibilitasse essa inserção. A escolha recaiu em escola da rede municipal de ensino, em um bairro da periferia de São Carlos, cuja diretora é uma pessoa que busca e apoia projetos voltados para a humanização de ambientes escolares.

A clientela da escola é formada por alunos do bairro local e proximidades. São crianças com baixo poder aquisitivo, oriundas de famílias cujos membros, na sua grande maioria, não chegaram a completar o ensino médio e o analfabetismo não é raridade. Muitas dessas famílias dependem de programas assistenciais para sobrevivência. Faltam ao bairro serviços urbanos essenciais principalmente na área da saúde e lazer.⁵ Há altos índices de violência, de desemprego, de consumo de drogas.

A partir do contato estabelecido com a direção da escola foi sugerido que o trabalho fosse desenvolvido com uma turma de seis anos (1º ano), porque eram crianças que os pais e responsáveis ainda acompanhavam mais de perto, o que favorecia a aproximação entre escola e comunidade. Por indicação da própria diretora, Patrícia se tornou a professora participante, juntamente com seus alunos. O grupo então estava formado: Patrícia (professora do 1º ano do ensino fundamental), seus alunos, Keila (pesquisadora de doutorado), Moniele (monitora e colaboradora da pesquisa) e Ilza, que acompanhava a pesquisa nos momentos de conversas e reflexões.

Os encontros foram semanais, sempre divididos em momentos de apresentação de uma canção, brincadeiras musicais e/ou atividades com movimento e expressão corporal e momentos de diálogo numa grande roda de conversa formada por todos os participantes. As atividades desenvolvidas nem sempre seguiam a mesma ordem. A cada encontro observávamos o que mais suscitaria a participação das crianças⁶ e por isso algumas vezes começávamos pela roda de conversa e em outras, pelas brincadeiras.

⁴ O nome da professora, bem como dos alunos e diretora, foram alterados como forma de proteger a identidade dos participantes.

⁵ Recentemente foi inaugurado um centro recreativo, porém, segundo os moradores, não é suficiente.

⁶ Algumas vezes as crianças pediam para falar por que não haviam participado no encontro anterior, por timidez ou pela escassez do tempo, e assim optávamos por iniciar dialogando com o grupo. Em outras situações, as crianças estavam ansiosas para brincar, realizar atividades de movimento, cantar, e então começávamos com brincadeiras musicais, de expressão corporal e movimento.

Resultados e discussão

O primeiro encontro com o grupo completo ocorreu no final do primeiro semestre de 2006, em sala de aula. Como a professora havia comentado, anteriormente, sobre a dificuldade de comunicação entre as crianças, optamos por uma brincadeira que permitisse envolvimento de todos no grupo. Escolhemos, para isso, a música *Bambu*⁷ (Brito, 1998). A partir dessa brincadeira tivemos oportunidade de conhecer cada uma das crianças pelo

nome, uma vez que a brincadeira foi escolhida justamente por permitir uma dinâmica de roda, informal, na qual cada criança era chamada pelo seu nome (ver Quadro 1). Na semana anterior a esse contato, havíamos solicitado à professora os nomes das crianças para que pudéssemos confeccionar pequenas fichas de papel com os nomes dos alunos. Essas fichas foram coladas com fita adesiva na camiseta dos alunos, o que facilitou a memorização dos nomes das crianças.

ENCONTROS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Encontro – 28/06/2006	Brincadeira de roda com a música <i>Bambu</i> . Formamos uma roda com todo o grupo e, conforme íamos cantando a música, dizíamos os nomes de cada participante do grupo. Ao ouvir o seu nome, o participante, ainda de mãos dadas, virava para fora da roda, deixando os braços cruzados à frente do corpo. Todos os nomes foram “cantados” e todos ficaram virados para o lado externo da roda. Conforme os mesmos nomes iam sendo cantados novamente, os participantes se viravam novamente para dentro da roda.	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer as crianças permitindo um primeiro contato entre professora e alunos e pesquisadoras; – desenvolver a sensibilidade auditiva e rítmica experimentando o movimento corporal através da música; – brincar com a música.

Quadro 1: Atividade com a música *Bambu*, desenvolvida em 28/06/2006.

A partir do segundo encontro com o grupo, como previamente combinado com as crianças e devidamente autorizado pelos pais, passamos a fazer o registro de voz com auxílio de um pequeno gravador digital, o que possibilitou recuperar diálogos importantes travados durante os encontros. A partir desse dia, em todos os nossos encontros, as crianças organizavam a sala para formarmos a roda e depois colocavam todas as carteiras no lugar ao final do encontro. Nossa proposta era que na roda todos fossem igualmente importantes para falar, para expressar opiniões. Keila, como pesquisadora, e Moniele, como monitora, atuavam como coordenadoras das atividades musicais e mediavam o diálogo enquanto a professora Patrícia, além de participar conosco em todas as atividades, auxiliava em relação às eventualidades ocorridas durante nossos encontros.

Vale ressaltar que o objetivo da roda de conversa estava em proporcionar momentos de troca de experiências musicais e, através dessas, referências culturais de cada participante do grupo, desenvolvendo um trabalho de construção de conhecimento⁸ compartilhada, concordando com

o que Brandão (2003) coloca a esse respeito: a partilha de saberes acrescenta algo novo a uma múltipla e diferenciada cultura da turma, ou seja, acrescenta algo, estende algo e integra algo, muito mais do que acumula algo. Quando aprendemos algo novo, não sabemos mais, sabemos de uma maneira diferente.

Assim, a cada semana, todos os participantes podiam trazer e compartilhar com o grupo canções que apreciavam ou que haviam aprendido com a família ou em outros lugares que frequentavam, enfim, músicas que fossem importantes para cada um. Nesse sentido, pesquisadoras e monitoras incluíram canções do seu próprio repertório e as compartilharam com o grupo. As escolhas das canções estavam relacionadas à riqueza rítmica e melódica, que possibilitasse um trabalho de expressão corporal e percepção auditiva e rítmica e, ao mesmo tempo, letras que estimulassem o diálogo e reflexão sobre nossa diversidade cultural, tendo em vista o que afirma Brito (2003, p. 189): “a escuta de obras musicais sempre provoca emoções, sensações, pensamentos e comportamento diversos”. A autora afirma que uma música que tenha no seu

⁷ “Bambu tirabu/ Arueira mantegueira/ Tirará a Luisa [o nome ia sendo substituído pelos nomes das crianças]/ Para ser bambu”.

⁸ Construção partilhada de conhecimentos está relacionada à idéia de que toda atividade por meio da qual os professores e alunos se lançam a fazer perguntas e buscam, juntos, as respostas, saindo da transferência de “conhecimentos conhecidos” para uma procura ativa e recíproca de “conhecimentos a conhecer”, representando uma vivência de criação de saberes (Brandão, 2003, p. 166).

ritmo seu elemento mais determinante é capaz de despertar a vontade de movimento, de balançar o corpo, de dançar, sendo que outras melodias podem despertar sentimentos e emoções mais subjetivas, distintas para cada um.

Ao todo, foram 16 encontros semanais realizados com o grupo, e nesses encontros as experiências foram tão marcantes e em número tão grande que infelizmente não cabem no forma-

to de artigo. No entanto, alguns momentos foram destacados para exemplificar aquilo que vivenciamos em termos musicais e culturais. Por exemplo, considerando a preocupação da professora Patrícia em relação à comunicação e demonstração de afeto entre as crianças, relatada em nossos encontros anteriores, foi apresentada uma atividade de roda com a música *Boa tarde*⁹ (Chan; Cruz, 2002) que estimulava a interação entre as crianças (ver Quadro2).

ENCONTROS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Encontro – 29/08/2006	Atividade com a música <i>Boa tarde</i> : a letra da música fala de amigos que se encontram e se dão as mãos, se abraçam. O grupo pôde se movimentar livremente pelo ambiente da sala de aula, cantando e interagindo entre si dando as mãos e se abraçando (o estímulo era que sempre abraçassem colegas diferentes ou quem estivesse mais próximo, sem escolher o “melhor amigo”). Essa música foi trabalhada também em outros encontros porque se tornou uma das favoritas do grupo.	– Experimentar o contato com o colega através do toque das mãos e do abraço; – explorar o ambiente da sala de aula sob uma nova perspectiva, a do movimento; – expressar-se através do corpo e da voz; – brincar com a música.

Quadro 2: Atividade com a música *Boa tarde*, desenvolvida em 29/08/2006.

Através da brincadeira as crianças puderam se expressar através do corpo, da voz, do toque de mãos, de abraços e jogos de interação. Foi uma oportunidade de estabelecer contato consigo próprio e também com o outro. Como mencionado em Brasil (1998, p. 71), a brincadeira de roda, a ciranda, o pular corda, brincar de amarelinha, entre outras brincadeiras, são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo.

Em uma outra ocasião, dialogamos a partir da apreciação da música *Oras bolas*¹⁰ (Tatit; Peres, 1996). Foi interessante observar como as crianças conversaram sobre o lugar em que estavam a partir do que a música destacava: sempre o nosso contexto (aquela sala de aula, por exemplo) está inserido em outros contextos maiores (escola, bairro, cidade, estado, país e assim por diante). Também foi uma oportunidade das crianças perceberem que cada uma de suas vozes era importante dentro do grupo. A partir da música, as crianças começaram a falar sobre a rua e o bairro onde moravam. Cada

criança destacou o que mais chamava a atenção, sob seu ponto de vista, no lugar onde morava. E foi interessante notar que a referência mais utilizada por elas foi à cor do portão de casa.

Leandro – Eu moro lá em cima... Minha casa é azul...

Cris – Mas como chama?

Leandro – Tem uma rua que... sobe a rua e é minha casa! É no bequinho que eu moro! Eu não sei o bairro...

Keila – Não tem problema, Leandro!

[...]

Teo – Eu moro ali embaixo... Jardim São Carlos...

Keila – A cidade é São Carlos, o bairro também é São Carlos?

Professora. Patrícia – É Jardim Gonzaga, o dele!

Théo – É Cruzeiro do Sul!

Maria – Eu moro perto da casa do Théo! É do lado, assim!

[...]

⁹ “Boa tarde, como vai você?! Meu amigo, como é bom te ver/ Palma, palma, mão com a mão/ E agora um abraço de coração!”

¹⁰ “Oi oi oi/ Olha aquela bola/ A bola pula bem no pé/ No pé do menino/ Quem é esse menino/ Esse menino é meu vizinho/ Onde ele mora/ Mora lá naquela casa/ Onde está a casa/ A casa tá na rua/ Onde está a rua/ Tá dentro da cidade/ Onde está a cidade/ Tá do lado da floresta/ Onde é a floresta/ A floresta é no Brasil/ Onde está o Brasil/ Tá na América do Sul/ No Continente Americano/ Cercado de oceano/ E das terras mais distantes/ De todo o planeta/ E como é o planeta/ O planeta é uma bola/ Que rebola lá no céu...”

Davi – Eu moro... não tem um portão preto? Aí tem um cachorro... no Jardim Gonzaga... a minha avó mora perto da minha casa, embaixo...

Cláudio – Eu moro num portão amarelo no Jardim Gonzaga e... só!

Kalvin – Eu moro perto do Cláudio!

Cláudio – Mas ele mora na descida...

[...]

Keila – Pode falar, João!

João – Não quero...

Cláudio – Ele mora na descida, aí tem um portão branco, tem um carro que é do pai dele e tem o irmão dele...

Danilo – Eu moro num portão verde e o nome do bairro é Jardim Gonzaga!

Cris – O meu é cinza!

Pedro – Eu tenho duas casas!

Cris – É a do pai dele e da mãe dele!

Pedro – Uma é na rua Ceará e outra na Pernambuco... tem vezes que eu fico com meu pai e de noite com a minha mãe... e também eu moro na minha mãe... e também tem um irmão...

Através dessa dinâmica, pudemos observar como as crianças se veem em relação ao lugar em que moram – o bairro, a rua, a casa – e como o lugar onde estão se relaciona com quem são: crianças que pertencem a famílias com costumes diferentes, que possuem moradias diferentes, que pensam de formas diferentes.

Ao compartilhar músicas com o grupo, a proposta era que as crianças também compartilhassem músicas que elas haviam aprendido em outros contextos (família, projetos extraescolares desenvolvidos no bairro, igreja) com o grupo.

Danilo – Eu sei uma!

Keila – Você quer compartilhar com a gente?

Danilo – Só que é um hino!

Keila – Sem problema! Você quer compartilhar com a gente na próxima semana?

Danilo aceitou a proposta, sendo o primeiro aluno a compartilhar músicas com o grupo, na semana seguinte.

Keila – O Danilo trouxe um hino para compartilhar com a gente!

Cris – Ah! Um hino!

Isa – Hino! Hino!

Danilo parece constrangido diante da expectativa das crianças.

Keila – Vamos deixar ele à vontade... ele canta se ele quiser...

Danilo, então, disse que iria compartilhar com o grupo um hino que se chamava *Pedro, André, Tiago e João no barquinho*. Ele cantou seu hino¹¹ e as demais crianças ficaram atentas ouvindo-o. Assim como Danilo, outras crianças trouxeram suas contribuições, o que enriquecia nossos encontros e nossos diálogos. Cris, por exemplo, compartilhou com o grupo sua preferência pelas músicas do grupo Rebeldes, grupo esse que estava fazendo sucesso, na mídia, entre crianças e adolescentes naquele momento. Cláudio optou por cantar uma música já conhecida pelas crianças:

Ai bota aqui, ai bota aqui o seu pezinho

O seu pezinho bem juntinho com o meu

E depois não vá dizer que você já me esqueceu...

A preferência de Pedro, o que ele mais ouvia em sua casa, eram as músicas de Kelly Key, cantora também em evidência naquele momento. Mencionou também uma música ensinada por seu pai:

Bicho papão, sai de cima do telhado

Deixa o menino dormir sossegado...

A letra da música que ele gostava, da cantora Kelly Key, ele não conseguiu lembrar para cantar, apenas a que seu pai havia ensinado. Cabe aqui ressaltar o que coloca Swanwick (2003) a respeito de “sotaques” musicais. “Sotaques” diferentes são igualmente válidos e nenhum é, essencialmente, bom. O significado e o valor da música estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Nesse sentido, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, ou seja, no que é “bom para” na vida das pessoas. Assim, em nosso grupo, cada um manifestava um “sotaque” musical, e conviver com essa diversidade de “sotaques” parece haver permitido o desenvolvimento da capacidade de ouvir, conhecer e valorizar essa diversidade.

¹¹ “Pedro, André, Tiago e João no barquinho [repete 3 vezes]/ No mar da Galiléia/ Jogaram a rede, mas não pegaram peixe [repete 3 vezes]/ No mar da Galiléia/ Jesus mandou que jogassem a rede [repete 3 vezes]/ No mar da Galiléia/ Puxaram a rede cheia de peixinhos [repete 3 vezes]/ No mar da Galiléia”.

Nesse contexto de trocas de referências musicais, Keila também compartilhou com as crianças uma música que apreciava cantar para seus filhos na hora de dormir. As crianças continuaram compartilhando músicas que apreciavam. Elisa, uma das alunas que participaram da atividade, demorou alguns instantes para verbalizar seu gosto musical. Elisa começou a falar, em voz muito baixa, que gostava da música *Gatinha mimosa*.

Keila – Da gatinha mimosa? E se a gente cantar junto?

As crianças se uniram à Elisa e cantaram:

“Minha gatinha mimosa sumiu

Quem viu minha gatinha?

Quem sabe? Quem viu?”

[...]

Moniele – A música que eu gosto, acho que vocês conhecem, eu aprendi com meu pai quando era pequenininha! É aquela do peixe vivo:

“Como pode um peixe vivo

Viver fora d’água fria

Como poderei viver

Sem a tua companhia?”

Davi – Eu gosto da Banda Calypso!

Keila – Mas tem alguma música dessa banda que você queira cantar para a gente?

Davi tenta entoar a melodia da música sem a letra.

Moniele – É aquela da lua?

Davi – É!

Keila – E aí? Quem consegue cantar com o Davi?

As crianças cantaram juntas alguns fragmentos mais conhecidos da música, mas não conseguimos recuperar a letra através da gravação.

Quando chegou a vez de Glais compartilhar sua música predileta com o grupo, foi interessante a repercussão que sua escolha atingiu. A aluna escolheu uma música da mesma cantora preferida de Pedro, Kelly Key, e as meninas da sala se uniram à Glais:

Glais – “Sou a Barbie girl

Se você quer ser meu namorado

É bom ficar ligado

Presta atenção

Na minha condição

É diferente, sou muito exigente!”

Danilo, então, resolveu cantar a mesma melodia com outra letra que ele conhecia, e as crianças riram muito:

Danilo – “Sou a Barbie girl

Moro de aluguel

O meu barraco é cheio de buraco

Presta atenção no meu pano de chão

É diferente, só uso detergente!”

Keila – Danilo, onde você aprendeu essa versão da música?

Danilo – Com a minha prima!

Keila – Glais, como você conheceu essa música? Quem lhe ensinou?

Glais – Meu pai, quando eu era pequenininha... eu ouço ela todo dia à noite! Quando eu chego da escola eu ligo o rádio pra ver se eu ouço essa música!

Foram duas versões da música muito diferentes e nos fizeram pensar no quanto uma mesma música pode alcançar valores diferentes para cada indivíduo e como a música depende do contexto em que ela está inserida. A esse respeito, Brito (2007) destaca que aprendemos a falar, andar, cantar, e outras coisas, na interação com o ambiente, com o sistema social em que estamos inseridos, apesar da singularidade de cada um.

A troca de experiências musicais entre o grupo mostrou que o gosto musical pode ser bastante variável. Como ressalta Brito (2003, p. 31), todos nós temos um repertório musical especial, que reúne músicas significativas e que dizem respeito à nossa história de vida: “as músicas da infância, as que nos lembram alguém, as que cantávamos na escola, as que nos remetem a fatos alegres ou tristes, as que ouvimos no rádio, nos concertos, shows, etc.”.

Também nesse sentido, Subtil (2007, p. 76) revela que a mídia, em especial o rádio e TV, têm mostrado grande influência no padrão de música que se ouve, canta e dança: “as crianças ouvem e reproduzem as canções de sucesso, especialmente aquelas veiculadas nas novelas, nos programas de auditório, nos comerciais e nos programas de rádio, substituindo as tradicionais canções infantis”. Por outro lado, esse conhecimento pode e deve ser aproveitado no espaço escolar de forma a possibilitar reflexão crítica do que consomem e ampliar repertórios. Nosso objetivo não estava em julgar a qualidade da música presente na mídia e trazida

pelas crianças. Mas, a partir das referências musicais das crianças, compreender de que maneira elas se relacionam com essas músicas e como, a partir destas, é possível desenvolver uma nova postura frente à diversidade de gostos e opiniões, à diversidade cultural.

Convivendo com o grupo, verificamos que é possível modificar a visão de mundo e passar a ver o cotidiano de outra forma: a palavra diversidade adquiriu novos contornos. Por exemplo, conversando com as crianças, foi possível observar que ainda que habitassem o mesmo bairro, frequentassem a mesma escola, possuíam histórias de vida diferentes, famílias com costumes diferentes, não cabendo a nós julgar o correto ou incorreto. Ao propor uma convivência em grupo no sentido de valorização da singularidade de cada um, foi possível aprender a valorizar essa diversidade exposta em palavras, atitudes, canções e músicas compartilhadas no grupo.

Nas conversas com a professora Patrícia, foi possível avaliar o quanto a convivência em grupo estimulou processos educativos em termos de relacionamento grupal.

Professora Patrícia – [...] mas eu percebi que aquele negócio que a gente conversou, a “barreira do toque” quebrou! Não tive mais problema de menino sentar com menina, nem com o João!

Keila – Por quê? Ele não gostava?

Professora Patrícia – Ele chorava! O companheiro dele era o André... o André começou a progredir mais e ele ficou para trás e aí não dava mais porque estava atrapalhando... não ajudava porque ele copiava... E foi uma dificuldade mudar o João de dupla porque ele chorava! Tentamos uma, duas, três vezes e o mesmo problema!

Keila – E ele se enturmoura mais depois de conviver com o grupo?

Professora Patrícia – Não teve mais problema! Coloquei ele com a Laura, ele avançou!

Keila – Mas eu fui vendo que esse era o rumo mesmo: ver o quanto a gente podia valorizar um ao outro e aprender um com o outro convivendo em grupo!

O depoimento da professora Patrícia revela uma preocupação em dar continuidade ao trabalho, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre as crianças. Como ela ressalta, “[...] é uma coisa que não devia parar [...] essa coisa de ouvir o outro

é difícil! Você viu como é difícil! Então seria bom se continuasse [...]” Também mostra que a convivência no grupo não tinha um só caminho nem um só destino, foi uma construção conjunta que se movia enquanto ocorria: “Eu tinha pensado de um jeito e acabou ficando de outro [...]. Eu pensava ‘não vai chegar onde ela quer’ [...] mas aí eu fui vendo que tudo foi natural!” Seu depoimento sobre João revela que houve um avanço, para esse aluno, em termos de comunicação com outras crianças e em termos de aprendizagem em sala de aula também.

Moniele também contribuiu avaliando o processo vivenciado, destacando o quanto o processo de aprendizagem pode ser criativo quando temos abertura para opiniões, pensamentos e gostos por parte dos alunos, principalmente quando são trabalhadas questões relacionadas à diversidade. Para ela, é importante que além da professora, o aluno tenha espaço para se expressar.

Moniele – Aprendi que o fundamental no grupo não era a pesquisadora, a professora ou eu, ou ainda ensinar algo às crianças, mas sim a possibilidade de mostrarmos às crianças nossas experiências de vida como elas nos mostravam também, mostrar os diferentes gostos sem o conceito de melhor ou pior.

Segundo Corazza (2005), vivemos um tempo que todas as concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aulas e pátios de recreio, dia e noite. Os movimentos sociais e a teorização cultural, portanto, não podem ser os mesmos, bem como o currículo e a pedagogia não podem agir nem pensar como antes. A pedagogia e o currículo, os professores e sua formação, as didáticas e as metodologias, a escola e a educação são impelidas a tornarem-se, em tudo, “muito mais culturais e bem menos escolares” (Corazza, 2005, p. 10).

Resgatando Silva (2005), é preciso que as diferentes visões de mundo não apenas se façam presentes mas dialoguem entre si, em situação de igualdade. Para tanto, é preciso aprender a ouvir e compreender os pontos de vista, os jeitos de ser e de pensar dos outros.

As canções foram fundamentais para que o grupo se aproximasse e para que os diálogos fluíssem. Dialogar, trocando experiências e vivências culturais, mostrou ser um exercício de fortalecimento do convívio democrático. Verificamos que a canção, como uma das possibilidades da música, foi um importante meio para o desenvolvimento do diálogo musical e verbal do grupo. A cada semana as crianças pareciam gostar de conhecer novas

canções (por exemplo, *Bambu*), recordar algumas que já apreciavam anteriormente (por exemplo, *Ciranda, cirandinha*) e compartilhar canções que haviam aprendido em outros contextos (por exemplo, o hino trazido por Danilo). A partir dessa relação entre o que vieram a conhecer, o que já conheciam e o que compartilharam, também foi possível trabalhar alguns conceitos musicais básicos, tais como: intensidade (variação de força dos sons) e andamento (variação na velocidade dos sons). Compartilhar canções, portanto, permitiu que os alunos assumissem suas experiências musicais e dialogassem sobre elas, uma vez que como seres sociais, os alunos não são iguais. Como ressalta Souza (2004, p. 10), os alunos

constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana.

Ao mostrarem os estilos de música que apreciavam, os alunos também revelaram um pouco de sua identidade. Dessa forma, pudemos observar que, tal qual afirma Swanwick (2003), a música é capaz de promover e enriquecer nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Considerações

Freire (2001), afirma que o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode, reconhecendo os limites que sua prática impõe.

Dessa forma, a convivência na escola no decorrer da pesquisa mostrou que é possível criar um espaço com possibilidade para vivenciar a música de uma maneira diferente, estimulando o diálogo sobre singularidade de cada um, abrindo espaço para ação, diálogo e transformação.

O que buscamos foi justamente construir um espaço no cotidiano escolar para diálogo e, a partir desse diálogo, compreender que muitas culturas estavam presentes naquela sala de aula. Ressaltando o que diz Freire (2005) sobre educação libertadora, acreditamos que o diálogo sobre culturas, por meio da troca de referências musicais

e pessoais, contribuiu para o desenvolvimento do poder de captação e de compreensão do mundo que, de uma realidade estática tornou-se uma realidade em processo, em transformação. A partir do desenvolvimento da capacidade de dialogar, de compartilhar experiências, de valorizar a diversidade cultural, o grupo parece ter desenvolvido também a capacidade de visualizar a diversidade como algo presente e positivo em nossas vidas. A roda de conversa parece haver contribuído para o desenvolvimento do diálogo e da transformação do olhar.

O trabalho desenvolvido com esse grupo representou o início de um processo, como pontuou a professora Patrícia. E esse processo não tem fim: “nos reconstruímos continuamente” (Fiori, 1986, p. 9). No cotidiano, cada um de nós, participante do grupo, continuará construindo e reconstruindo nossas identidades ao travarmos contato com pessoas, ambientes, situações. O que se espera é que, através da dessa convivência, construída a partir de canções e baseada no respeito e diálogo, possamos ter contribuído para a transformação de ambientes escolares.

Relembrando Penna (2005), é importante salientar que o diálogo entre diversas manifestações artísticas, quando trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos.

Através do diálogo construímos novos conhecimentos. Musicalmente, aprendemos a conhecer além do conhecido. Aprendemos a ver o cotidiano, as coisas com as quais sempre nos deparamos, de uma maneira diferente. Pudemos refletir sobre maneiras de tornar o diálogo multicultural presente também em outros momentos de nossas vidas, fora do contexto de pesquisa. Através desse trabalho, esperamos que outros pesquisadores avancem na direção da valorização de processos educativos que questionem relações pedagógicas, recriem essas relações, redirecionem olhares.

Como ressalta Penna (2008), a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Temos de ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los.

Referências

- BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo: vol. 3*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- BRITO, T. A. de. *Cantos de vários cantos*. São Paulo: Teca Oficina de Música, 1998. 1 CD.
- _____. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- _____. *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.
- CHAN, T.; CRUZ, T. *Pirralhada: jogos e canções para a educação infantil*. Cunha: Via Cultura, 2002. 1 CD.
- CORAZZA, S. M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, mar. 2005.
- DOURADO, A. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- JOLY, I. Z. L. Cultura musical na Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, A. et al. *Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividade*. São Paulo: Moderna, 2006. p. 81-97.
- PENNA, M. Dó, Ré, Mi, Fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de Arte: Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo*, v. 2, n. 3, p. 14-17, 1999.
- _____. (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- _____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, set. 2005.
- _____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 35-43, mar. 2006.
- _____. 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.
- SILVA, P. B. G. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.
- _____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005. p. 27-53. (Coleção Papyrus Educação).
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.
- STRECK, D. R. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SUBTIL, M. J. D. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 75-82, mar. 2007.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- TATIT, L. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- TATIT, P.; PERES, S. *Canções de brincar*. São Paulo: Palavra Cantada Produções Musicais, 1996. 1 CD.

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 13/03/2009

Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional

Maria Guiomar de Carvalho Ribas

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
guiomarcarvalho@yahoo.com.br

Resumo. Este artigo traz os resultados de uma pesquisa em educação musical sobre aprendizagem musical entre pessoas de diferentes gerações. Foram investigadas formas de interações estabelecidas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo por objetivo entender: (i) modos e processos de aprendizagens musicais tecidos por estudantes de diferentes idades; (ii) como o contexto da EJA produz e interfere nas aprendizagens e nas práticas musicais desses/as¹ estudantes; (iii) se existe um processo de coeducação musical entre *pares*. Situado no campo da educação musical perspectivada pela sociologia (Small, 1984; Souza, 2000; 2004, entre outros), nesse estudo se entrelaçam referências das ciências sociais, educação e educação musical para fundamentar um objeto em educação musical construído pelos eixos temáticos EJA e geração (Ariès, 1981; Bourdieu, 1983; Debert, 1998; Oliveira, 1999, entre outros). Trata-se de um estudo de caso de orientação qualitativa realizado em uma escola que atende exclusivamente a EJA.

Palavras-chave: educação musical, intergeração, Educação de Jovens e Adultos

Abstract. This article presents the results of research in the field of music education focusing on musical learning among people of different generations. The nature of interactions among students belonging to a Young Adult Education (YAE) institution has been investigated and the main aims of the study were to understand: (i) the musical learning process of different aged people; (ii) the way how the YAE context produces and interferes in the learning and musical practices of these students; (iii) if a musical co-education process occurs among peers. Music education field is approached by a sociological perspective (Small, 1984; Souza, 2000; 2004) making use of references from the fields of social sciences, education and music education. The thematic axis YAE and generation help constructing the object of study in music education (Ariès, 1981; Bourdieu, 1983; Debert, 1998; Oliveira, 1999). It was a qualitative case study carried out in a Brazilian YAE school.

Keywords: music education; intergeneration; Young and Adult Education

Introdução

Este artigo traz os resultados de uma pesquisa em educação musical² sobre modos e processos de aprendizagem musical entre pessoas de diferentes gerações no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Modalidade de ensino em nível fundamental e médio, na EJA se realiza uma diversidade de processos de aprendizagens e práticas sociais experienciados por pessoas de distintas faixas etárias. Abriga pessoas acima de 14

anos, não havendo limite quanto à idade máxima, em uma mesma sala de aula como ação institucionalizada e rotineira, embora seja considerado um segmento escolar único. Enquanto a escola denominada regular busca uma simetria entre série/ciclo e faixa etária, há uma complexidade típica da EJA consubstanciada na pluralidade de formação sociocultural do alunado, decorrente de seus pertencimentos geracionais. Assim, na EJA são estabelecidas, além de relações *intrageneracionais* (interações entre uma mesma geração),

¹ A escrita não sexista é usada ao longo do texto por contemplar tanto o gênero masculino como o feminino. Modo de escrita comum em publicações acadêmicas em outras áreas como educação e ciências sociais desde pelo ao menos os anos 1990, no campo da educação musical, e marcadamente no Brasil, seu uso ainda é raro.

² Tese de doutorado (2002-2006) realizado no PPG de Música da UFRGS sob a orientação da Prof^a Jusamara Souza, contando com o apoio da Capes – Bolsa de Demanda Social. Resultados parciais foram anteriormente publicados em anais de encontros da área como Abem/Isme Latino-americana (Ribas, 2007), Anppom (Ribas, 2006) e em Ribas (2008).

relações *intergerações* (interações entre gerações diferentes), sendo estas tecidas por trocas e tensionamentos que se realizam na diversidade de experiências entre “jovens”, “adultos” e “idosos” compartilhando um mesmo contexto escolar.

A EJA no Brasil teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais regulamentadas em 2000 com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000). Oferece escolaridade aos indivíduos que não tiveram acesso ou interromperam a educação básica, na infância e/ou juventude, tendo por objetivo uma melhor preparação dessas pessoas para o trabalho e para a vida em geral possibilitada pelos conhecimentos advindos da formação escolar. Visa assim contribuir para a diminuição das desigualdades sociais no país.

Interessei-me por refletir sobre como, se, e de que forma, se aprende e se ensina música uns/umas com os/as outros/as, posta a diversidade etária. O foco do estudo incidiu sobre relações interativas de aprendizagem musical estabelecidas pelos/as estudantes em uma escola da EJA, colocando face a face pessoas de diferentes gerações em situação de convivência musical. Como campo empírico foi escolhido o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), que pertence à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

O objetivo central da pesquisa foi compreender como se articulam as aprendizagens musicais entre estudantes de diferentes gerações no contexto particular de Educação de Jovens e Adultos. Para isso foram delineados os objetivos específicos: conhecer práticas musicais de estudantes do CMET Paulo Freire; analisar como o contexto da EJA produz e interfere nessas práticas; examinar se existe um processo de aprendizagem musical recíproco entre esses/as estudantes de diferentes idades.

A opção por refletir sobre a problemática geracional tendo como foco a trama intergeracional baseia-se no entendimento de que a equidade e os sentidos das situações de interações estabelecidas entre pessoas de distintas idades só podem ser compreendidos caso seja considerada a questão relacional. Isso porque construir relações intergeracionais é vital, pois é no embate com o Outro que as identidades se constroem e dinamizam. É nos modos de convivência, na relação estabelecida com o(s) Outro(s) que a existência humana se realiza; como afirma Oliveira (1999, p. 1) “a constituição de uma pessoa como sujeito social se dá [...] ao mesmo tempo em que o outro se

constitui”. Ademais, como diz Bourdieu (1983, p. 114) de modo lapidar: “somos sempre o jovem ou o velho de alguém”.

Aspectos metodológicos

O método adotado foi o estudo de caso de orientação qualitativa, tendo o CMET Paulo Freire como unidade de caso.

Por ocasião da pesquisa (2002-2006), na cidade de Porto Alegre existiam 37 escolas públicas municipais atendendo a EJA. Dessas, apenas o CMET Paulo Freire tem se destinado exclusivamente a EJA em seus três turnos. Essa escola está organizada numa perspectiva interdisciplinar e toma o pensamento freireano como marco teórico central desde seu surgimento, em 1989.

Durante a investigação, o CMET Paulo Freire atendia a uma média anual de 1,4 mil estudantes. Em relação à ocupação profissional a escola abrange um leque amplo de profissionais. Entre seus estudantes encontram-se, além de aposentados/as e desempregados/as, trabalhadores/as – costureira, cozinheira, diarista, empregada doméstica, enfermeira, flanelinha, *office-boy*, vigilantes, entre outros.

A escolha dessa escola como campo empírico deveu-se principalmente a dois critérios: ser uma instituição de referência na história da EJA em Porto Alegre; ter uma equipe de professores/as de artes, e, nesta, haver duas professoras de música ministrando aulas, oficinas, entre outras atividades músico-pedagógicas.

A música se insere no currículo da EJA como subárea da disciplina Artes. Na escola estudada, durante o levantamento dos dados as aulas de música tinham uma carga horária de duas horas-aulas semanais. Eram oferecidas ademais duas oficinas de música – uma de canto coral e a outra de percussão e voz – com uma carga horária semanal de 7h30min cada.

O trabalho de campo transcorreu entre setembro de 2002 a abril de 2005, em três fases, conforme sintetiza o quadro que segue:

Observações (livre e participante) e entrevistas semiestruturadas foram os principais instrumentos para a produção de dados. Enquanto as observações permitiram obter informações sobre o mundo e ações dos/as estudantes pesquisados/as em contexto, as entrevistas tiveram por finalidade esclarecer fatos observados, bem como

Fase 1	Primeiros contatos Observações	Setembro a novembro de 2002 Maio a junho de 2004
Fase 2	Observações	Agosto a dezembro de 2003 Abril a junho de 2004
Fase 3	Entrevistas Observações	Agosto a dezembro de 2004 Março a abril de 2005 Agosto a setembro de 2004

Quadro 1: Fases do trabalho de campo.

obter material sobre os/as participantes do estudo a partir de suas próprias falas. As observações foram realizadas em três salas de aula, nas duas oficinas de música e demais espaços de sociabilidade na escola, não diretamente mediados pelas professoras de música, como biblioteca, corredores e calçada. Dada a rotatividade de alunos/as no cenário, é difícil precisar o número exato de estudantes observados/as. As turmas oscilavam em torno de 15 a 25 estudantes, e as oficinas, de oito a 30. Quanto às entrevistas, foram realizadas entre uma a três de modo individual,³ com 17 colaboradores/as provenientes das aulas e oficinas observadas. Suas durações oscilaram de 20 min a 45 min. A idade dos/as entrevistados/as durante a realização da pesquisa variou de 21 a 78 anos.

Sobre transcrição das entrevistas, encontrei-me com os/as estudantes para juntos fazermos a leitura e modificações que desejassem. Não houve nenhuma restrição em relação às transcrições, sendo as entrevistas acatadas na íntegra conforme o registrado. Nessa ocasião foram assinadas as cartas de cessão de direitos dos dados para uso e publicação no âmbito acadêmico.

Em relação à importância da consideração do Outro (colaboradores/as), faço minhas as palavras de Oliveira (2001, p. 21) quando defende que o/a pesquisador/a deve chegar aos participantes de uma forma que “resgare a integridade da maneira de ser dos sujeitos pesquisados [...] respeitando-se o contexto cultural do grupo”. Nesse sentido, os depoimentos foram tomados como o experienciado pelos/as estudantes da investigação. Trata-se de interpretações sobre o que é significativo para eles/as em suas relações com a música. Entretanto, para além de uma descrição literal da fala dos/as depoentes, esse material foi transcrito, na medida em que os discursos baseados na oralidade foram transformados em texto.

Como argumenta Portelli (2004), a passa-

gem da fala do/a participante para o material bruto transcrito e deste para texto escrito “é compatível com uma série de representações, nas quais cada etapa constitui uma representação da anterior através do outro meio – do oral ao escrito, do pessoal ao público, do arquivo ao livro. É preciso ter em conta que em cada etapa alguma coisa fica de fora” (Portelli, 2004, p. 13). Nesse sentido, o autor se refere à textualização como uma “prática de montagem”, uma vez que o discurso escrito é construído essencialmente pela interpretação que o/a pesquisador/a dá ao relato final, cujo caminho passa pela narrativa dos/as participantes, “retirada do contexto e recontextualizada” (Portelli, 2004, p. 14).

Portelli (2004, p. 14) levanta ainda uma questão nevrálgica: como transformar um depoimento coloquial, “a representação de um falar cotidiano, corriqueiro” em um texto dentro de cânones que não lhes são próprios? Compartilho dessa preocupação na íntegra e busquei seguir o procedimento por ele defendido:

Devemos levar em conta [...] o desejo de auto-representação dos entrevistados, que não querem ser vistos como “ignorantes” e “analfabetos”. Por isso, sem alterar, submeter a normas ou corrigir, toda vez que se apresentou a ocasião, optamos sempre por representar o discurso falado na forma mais aceitável de um texto escrito. Se uma transcrição normalizada falsifica a qualidade da experiência, uma transcrição que busque reproduzir servilmente o falar, em vez de representá-lo com inteligência, termina por praticar uma violação igualmente grave: transformar um belíssimo falar numa escrita ininteligível. Deve ficar claro que os entrevistados [...] falam desse modo não é porque não sabem expressar-se de forma “correta” no sentido convencional, mas porque esse modo é o modo *correto* para *esse tipo* de vivência. (Portelli, 2004, p. 14, grifo do autor).

Ademais, conforme comenta Bastian (2000) em seu artigo sobre a pesquisa empírica em edu-

³ Exceto a primeira entrevista, que foi coletiva. Porém eles/as mesmo evidenciaram interesse por entrevistas individuais.

cação musical, seria um grande equívoco reduzir os indivíduos pesquisados a segmentos homogêneos – no caso desse estudo, por exemplo, dividir os participantes em segmentos polarizados como “velhos” *versus* “jovens” – ignorando-se a história e a cultura desses sujeitos em prol de uma padronização dos resultados da investigação. Assim, ancorei-me em referenciais teóricos e metodológicos que possibilitassem perceber esses/as estudantes “como indivíduos que se relacionam com a música, condicionados a diferentes pré-conhecimentos e expectativas impregnadas pelo social, meio, educação, idade e hábitos” (Bastian, 2000, p. 80).

Fundamentos teóricos

Uma necessidade do estudo foi refletir sobre em que medida no *locus* estudado a idade social se constitui como um elemento de distinção do indivíduo, buscando entender possíveis implicações disso no âmbito da educação musical. Esse interesse está vinculado à sociologia da educação musical, cujos aportes têm contribuído para o entendimento das relações sociopedagógicas na interação com a música, como abordo a seguir.

Aportes da sociologia à educação musical

Considero as ideias de Souza (2000, 2004) fundamentais nessa incursão por entre a educação musical à luz da sociologia, por defender o estudo da dimensão ordinária e fugaz das práticas musicais dos sujeitos pesquisados, valorizando significados e entrelaçamentos dessas práticas, percebidas naquilo que tende a ser qualificado como desprezível, ao elucidar “pequenas” diferenças onde em geral se enxergam homogeneidades. Concordo plenamente com Souza (2000) quando sugere que duas preocupações devem orientar nossos itinerários de pesquisa na/da área: (i) a experiência musical vivida dos participantes, (ii) o cotidiano como base primária do conhecimento. Como a autora esclarece, isso possibilita estudar a realidade social em sua interface com ensino e aprendizagem em música livre de formas rígidas e inalteráveis do suposto real, rompendo assim com visões totalitárias que tentam homogeneizar o social, tão cultuadas pelo paradigma moderno de ciência. Essa perspectiva sociológica contribui para consubstanciar a análise no campo da educação musical na medida em que as teorias da vida cotidiana preocupam-se

[...] em restaurar as tramas das vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e

suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridades e questionando dicotomias. (Souza, 2000, p. 28)

Tendo como questão de fundo a determinação existencial do pensamento humano, a sociologia também tem estudado contextos sociais específicos focalizando as diferenças observáveis entre sociedades sobre o que se considera conhecimento. Ocupa-se então dos modos e meios pelos quais as “realidades” são conhecidas e se legitimam, tratando “não somente da multiplicidade empírica nas sociedades humanas, mas também dos processos pelos quais, qualquer corpo de ‘conhecimento’ chega a ser estabelecido como ‘realidade’” (Berger; Luckman, 2002, p. 13-14).

Propõem Berger e Luckmann (2002, p. 29-30) que a sociologia “deve ocupar-se com o que os homens conhecem como ‘realidade’ em sua vida cotidiana, vida não teórica ou pré-teórica”, uma vez que “é precisamente esse ‘conhecimento’ que constitui o tecido de significados sem a qual nenhuma sociedade pode existir”. Assim considerada, uma tarefa primordial da sociologia é compreender as maneiras pelas quais “realidades” são construídas. Nesse sentido, seu propósito é teórico, analítico, mas tendo no senso comum (comum aqui entendido não por ser banal, mas por ser socialmente compartilhado; significado compartilhado que serve de base à interação), na cotidianidade, seu campo empírico fundamental.

Ademais a sociologia aguça a percepção acerca da pluralidade dos modos de ser e existir no/do mundo social. Ao mostrar que as práticas sociais, portanto as práticas musicais inclusive, são construções humanas, temporal e culturalmente delimitadas, traz consigo a discussão que essas construções têm necessariamente sentidos e significativos diversos, pois diversas são as pessoas que as geram. Assim, na medida em que possibilita enxergar que, para além das padronizações sociais, coexistem as subjetividades, desnuda o imperativo ideológico que de forma subliminar busca naturalizar e homogeneizar pensamentos e ações a serviço de uma ordem social supostamente hegemônica.

Mas o que isso teria diretamente a ver conosco, educadores e educadoras musicais? Muita coisa, na medida em que o leque de estereótipos e preconceitos no campo da música, e particularmente da educação musical, têm se mostrado vasto. Para citar um exemplo, na pesquisa em questão isso ficou particularmente notório quando os/as participantes comentaram sobre o repertório

com que se identificam ou sobre a música do/da outro/a, pois é na relação com o repertório que as diferenças se exacerbam. Apesar do interesse comum pela música, suas vivências musicais distintas geram graus variáveis de tensionamentos e conflitos repletos de julgamentos e preconceitos. Por exemplo, Célia Outono, 78 anos, considera que “esse negócio de *rap* é besteira”, e refere-se a Roberto Carlos, Maria Bethânia, Ângela Maria, Dorival Caymmi e Dalva de Oliveira como seus ídolos. Por um lado, desqualifica um gênero preferido por seus/suas colegas mais jovens na escola. Por outro lado, de uma forma implícita, considera a sua música como sendo de valor, de qualidade, em detrimento daquela. Enquanto que, sob a ótica de Edson, 28 anos, os/as mais velhos/as gostam de música mais calma, devagar, “as músicas do tipo deles, aquelas músicas antigas que os pais deles cantavam, tocavam para eles”. E sugerindo que essas músicas estão obsoletas, acrescenta “a música do nosso tempo [dos/as jovens] é mais agitada, mais rápida, mais animada com certeza”, considera que as músicas que aprecia – pagode, *hip hop*, *dancing* e *funk* – “ajudam a avançar mais”, “ajuda a ir em frente”, “dá ânimo” (Edson).

Sobre o geracional

Em concordância com o que alega Lloret (1997, p. 12, tradução minha), “mais que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem”, inscrevendo-nos em grupos etários determinados. Problematizando sobre possíveis condicionamentos e aprisionamentos de nosso próprio tempo que o enquadramento geracional pode engendrar, acrescenta: “O *continuum* de um processo existencial próprio fica assim parcialmente em uma sucessiva subscrição a grupos de idade que nos marcam determinadas práticas cotidianas, certas possibilidades sociais e uma margem cuja pertença ou não pertença devemos assumir” (Lloret, 1997, p. 12, tradução minha).

Dessa forma, experiências vividas podem se limitar àquelas naturalizadas e consideradas pertinentes, posta a categoria geracional. É nessa perspectiva que compreendo algumas respostas dos/as participantes dessa pesquisa quando indagados/as sobre suas idades. Havia uma entrevistada de mais de 60 anos que só falava a idade aproximada, mas nunca a exata. Certamente sua atitude de ocultar a própria idade se relacionasse a uma representação da velhice vista socialmente como algo negativo (Ariès, 1981; Debert, 1998).

Outras entrevistadas adotam atitude similar, nesse caso ao relatarem incompatibilidade entre o ano do registro de nascimento e o ano dito do nascimento, mostrando certo incômodo quanto aos enquadramentos etários:

Entrevistadora – Qual é sua idade?

Célia Outono – Parece que eu estou com uns 70 nuns papéis, noutra eu estou com 78. Mas eu acho que eu estou com uns 68, 67, uma coisa assim. Não que eu não queira ser velha, a idade que eu tiver... que coisa boa! Mas, lá no cartório, colocaram 78.

É o Outro que nos faz perceber a passagem dos anos. Em geral tendemos a não nos considerarmos velhos, haja vista que a velhice está estreitamente associada à desaceleração da vida, à morte (Debert, 1998). Associado a isso, há um entendimento legitimado socialmente de que dinâmico, ativo⁴ é o mais jovem, sendo nesse sentido que convergem algumas falas de entrevistados/as, conforme mostram esses fragmentos apresentados.

Se a idade para uns/umas “não importa”, para outros/as ela se relativiza e se atualiza. Diva se apresentou da seguinte forma: “[...] nasci em 1932. Estou com 7.2 [sete ponto dois]. Eu sempre digo assim e morro de rir [rindo]”. O modo pelo qual Diva revela sua idade sugere uma identidade imbricada entre o jovem e o velho, utilizando um termo possivelmente inspirado na linguagem das inovações tecnológicas, referentes a versões de programas e sistemas computacionais ou modelos de carro, ressaltando sua conexão ao tempo presente.

A discussão sobre juventude e velhice se dá essencialmente ao longo do século XX, quando as transições para a vida adulta passam a ser “mais uniformes, mais ordenadas em sua seqüência e mais rigidamente definidas” (Hareven, 1999, p. 31). Acrescenta essa autora que transformações de natureza histórica no século XIX, especialmente “a crescente rapidez na sucessão das transições e a introdução de transições publicamente reguladas e institucionalizadas, convergiram para isolar e segregar grupos de idade na sociedade mais ampla” (Hareven, 1999, p. 31).

Como mostra Ariès (1981), na Idade Média, a organização social da família estava constituída por uma interação maior entre diferentes grupos de

⁴ Não é por acaso que se adota o termo “população economicamente ativa” em oposição a “aposentados/as” (ou seja, população não ativa do ponto de vista produtivo). E produção material significa reconhecimento e poder, nas sociedades contemporâneas ocidentais geridas pelo capital.

idade entre familiares e demais membros da vida comunitária. Uma mudança significativa se deu do século XIX para o XX quando a temporalidade passou “de momentos e seqüências mais articulados às necessidades coletivas da família para momentos e seqüências mais individualizados” (Hareven, 1999, p. 31), das necessidades coletivas da família às normas específicas da idade.

Acrescenta Hareven (1999, p. 31) que “à medida que a maior diferenciação entre as fases de vida começou a se desenvolver, as funções sociais e econômicas se tornaram mais relacionadas à idade, aumentando a segregação entre os grupos”. Defende essa autora que “a glorificação da juventude e o rebaixamento da velhice são dois aspectos de um processo muito mais complexo. Ambos resultam da crescente segregação dos diferentes estágios da vida – e dos grupos de idade correspondentes – na sociedade moderna” (Hareven, 1999, p. 34). Ao falar sobre a crescente associação entre funções com a idade e a formação de grupos etários segregados, ela comenta que essas mudanças afetaram as fases da vida e “resultaram na segregação do curso da vida em etapas mais formais, em transições mais uniformes e rígidas de um período para o próximo e na separação dos vários grupos etários em si” (Hareven, 1999, p. 34-35).

Nota-se que as identidades etárias, por estarem atreladas à idade cronológica, são necessariamente móveis, possivelmente mais que qualquer outra identidade. Como afirma Veiga-Neto (2002, p. 47): “ainda que qualquer identidade jamais seja fixa e nem mesmo estável, no caso das idades é evidente *per se* que, se há um agrupamento cujo critério maior de formação e ordenamento é o tempo vivido, é suficiente viver esse tempo para que cada um acabe percorrendo os diferentes grupos”. No bojo dessa discussão, há uma imprecisão conceitual do termo “geração” pela própria dificuldade em categorizar as fases de vida: afinal a existência se realiza em um fluxo contínuo, processual; não dormimos crianças e acordamos jovens, por exemplo. Por isso mesmo é difícil delimitar quem é “idoso”, quem é “jovem”, quem é “adulto”. Essa dificuldade se dá pelo fato de serem diversos os processos pelos quais as pessoas experienciam suas trajetórias de vida. As formas materiais e simbólicas relacionadas à sociabilidade de cada indivíduo se diferenciam inclusive de acordo com o pertencimento a determinadas categorias de idade.

Portanto, nesse estudo teci uma abordagem centrada na questão geracional, sabendo porém

que “é claro que a idade não está e nem ‘funciona’ sozinha, isto é, ela não está (nem de perto) isolada das demais categorias identitárias” (Veiga-Neto, 2002, p. 38). Todavia a idade social em si pode ser problematizada enquanto uma faceta identitária que nos constitui e nos remete à periodização da vida representada pelas diferentes gerações.

Alguns resultados

Conviver com diferentes gerações na escola

Sobre estudar com pessoas de diferentes idades, invariavelmente todos/as os/as entrevistados/as consideram ser esse um aspecto positivo no CMET Paulo Freire, revelando histórias acerca dos modos de convivência intergeracionais na escola, articulada por contradições, conflitos e trocas permeadas pelo diálogo. É na relação dimensão relacional direta do convívio constituído por embates e compartilhadas que as representações sobre si mesmo e o Outro se gestam, haja vista que “na situação face a face, a subjetividade do outro me é acessível [...] é expressamente próxima” (Berger; Luckmann, 2002, p. 46).

A esse respeito, César (21 anos) comenta: “É bom, é bom. As pessoas de fora até perguntam: ‘que escola é essa?’, admirados da escola ter gente tão diferente, inclusive jovem, velho, tudo junto. Eles ficam admirados. Eu gosto”. E salienta como valor da coeducação o fato de que “aqui a gente está sempre aprendendo. Parece que isso nunca muda, jovem, velho, está sempre querendo aprender, e eles mais velhos aprendem também. Parece que não muda [com o passar da idade] essa vontade da gente de querer aprender” (César).

Similarmente, Jaqueline (34 anos) considera que “no CMET todo mundo respeita o outro, tu estás aqui para aprender, é uma troca. Eu gosto das velhinhas, elas brincam, dão conselhos. Elas são divertidas, legais, amigas. Tem umas que são até menos preconceituosas do que alguns jovens”. O cuidado com o Outro mostra-se como um valor experienciado na escola, composta por indivíduos que são vistos em suas diferenças, mas não como desiguais e, por isso mesmo, “tem de ter jogo de cintura para não quebrar a harmonia” entre os mais jovens e os mais velhos (Jaqueline).

O depoimento de Lara (49 anos) remete à imprecisão e ao relativismo dos conceitos jovem e velho: “Eu acho que para gente que é mais nova, eu acho que as mais velhas dão muita força”. Nesse sentido, Lara considera estimulante o convívio entre diferentes gerações na escola: “Eu acho que é uma

motivação para gente estar com essas pessoas. Bah, é uma das coisas daqui da escola que eu mais adorei e adoro. Eu sou mais jovem, mas me relaciono bem com elas”.

Algumas ressalvas por parte dos/as mais velhos/as em relação ao comportamento juvenil aparecem em comentários como este de Diva (72 anos): “Se eles [jovens] estão conversando, fazendo alarido, eu fico na minha. Às vezes eles estão ali falando, eu deixo eles falar, continuo fazendo as minhas coisas, a professora é que tem de ver, né”. Entretanto, essa mesma aluna comenta sobre a coaprendizagem estabelecida entre ela e alguns/umas estudantes jovens na escola, salientando que o convívio entre gerações “serve até para ganhar experiências” (Diva). Sobre isso, ela pondera:

A gente é velho, mas a gente precisa saber conviver com os mais jovens. Eu não sinto ruim isso não, eu me dou bem com todos eles. Eu acho bom, eu acho bacana, eu acho muuuito certo isso. Eu acho bom porque tu não ficas discriminado. Não tem discriminação “só velho, só moço, só homem, só mulher”... Eu acho que tem de ser tudo junto. (Diva).

Para Ereni (65 anos) a convivência é muito boa, embora haja diferença na maneira de agir e ser entre estudantes mais jovens e mais velhos/as. Nesse sentido, comenta:

Eu acho que os jovens são bem participativos, são bem legais. Eu entendo, procuro entender eles, eles também me entendem, mas só que tem certas coisas, sei lá... tem uma escada de diferença. A minha linguagem é uma, a deles é outra. Eles têm uma maneira de aprender, eu tenho outra. E eles têm uma maneira de pensar, de agir e a minha é outra, porque, claro, a diferença de idade é bastante. Claro que eu procuro acompanhar, eu sempre tento entender eles, mas é um pouco diferente. Então por isso que eu acho que eles formam um grupinho. Claro que eles vêm com a gente também, conversam e participam, mas há diferenças, não adianta. (Ereni).

Na turma de Iara (49 anos), o comportamento juvenil de seus/suas colegas mais jovens, não é bem visto por todos/as: “Eles gostam de ficar nas cadeiras da frente da sala, nas primeiras filas e tem um senhor que cobra que eles fiquem quietos [...] que manda eles calarem a boca”. Para Iara, “os jovens querem os espaços deles para viver o momento. Os mais velhos veem só o lado deles, eles vêm para estudar, ninguém pode rir”. Essa aluna acredita que em alguns momentos “eles estão até certos, mas a gente tem de ceder um pouquinho porque senão a aula até fica monótona, fica muito dura” (Iara).

Célia Primavera (30 anos) considera que na escola “um troca ideia com o outro” e acrescenta: “A mais velha estudante aqui tem quase 90 anos [...] Não tem essa de chegar na secretaria e dizer ‘quero tudo da minha idade’. Não, na minha turma, apesar das briguinhas, são todos chegados”. Entretanto diz se relacionar melhor com colegas adultos/as e idosos/as do que com os/as jovens, uma vez que, segundo ela “as mais novas levam tudo na brincadeira. As meninas hoje em dia só querem fazer brincadeira, levar as coisas para o deboche”. Célia Primavera acredita que “as pessoas mais velhas, dependendo do assunto, elas até ajudam, já sabem pensar de outras maneiras, não são como os mais jovens. Os mais velhos têm sempre mais força de vontade que os mais novos no estudo, na música, na oficina, na sala de aula...” (Célia Primavera).

Rubens (51 anos) menciona que jamais teve problemas de relacionamento com os/as colegas embora “às vezes tem uns atritozinhos”, mas “tenta deixar de lado aquilo ali”. O trabalho em grupo e colaborativo na escola é considerado de grande importância para ele, na medida em que “os que sabem arrastam os que sabem menos. A gente ajuda e é ajudado, os jovens e os velhos” (Rubens).

Tereza (67 anos) traz à tona tensionamentos entre gerações na escola promovido pela dificuldade em lidar com diferenças individuais:

Os velhos não querem aceitar que os jovens são modernos, que o jovem anda lá com a barriga de fora, que o jovem bota num sei lá o que na orelha, que o jovem faz num sei lá o que, que o jovem vai num sei para onde sozinho, que o jovem casa cedo [...] então para eles, para uma parte de pessoas que não acompanha as coisas, está sendo muito terrível. Eu vejo por uns amigos meus, tu ver assim, tu podes prestar atenção: têm uns velhos que se revoltam, que tem um ranço, que brigam, que fazem uma estupidez que não tem lógica.

Conta que interage bem com todos e todas da sua turma, embora estranhamentos sejam latentes:

Eu não tenho queixa de nenhum deles por pior que seja. Agora tem muito jovem aqui na escola, tem mais jovem do que velhos esse ano; está colorido o corredor. Todo mundo enfeitado. Tem umas [estudantes] que têm pendurico até na poupança. Eles querem é entrar no foguete para a lua. Mas está tendo uma boa transformação para as pessoas, agora uns vão falando mais uns com os outros, vai se conhecendo melhor, entendendo, não fica que nem uma ostra. Os jovens estão mais adiantados aqui. Já não têm mais aquele abuso. Trocam ideias,

falam sobre trabalho, estudo. Antes era uma bobalhada... Ah, eles são muito queridos. Não tendo ranço com eles, eles são muito amáveis. Abraçam a gente, pegam água para gente, a merenda. Mas se eles saem da sala e se juntam com outros da turma deles, já não são os mesmos. (Tereza).

No contexto da EJA, particularmente no CMET Paulo Freire, as relações entre estudantes de diferentes gerações são complexas, refletindo formas distintas de ser e estar no mundo, mas, como sintetiza uma entrevistada, “chega um momento em que eles caem na realidade e tanto velhos quanto jovens acabam se entendendo” (Iara).

Vivências musicais anteriores à escola

Small (1984) aborda a distinção entre escolaridade e educação, lembrando que para educar não se faz imprescindível a experiência escolar. Já pelo menos desde os anos 1970 – *Música, educação e sociedade* é publicado em 1977 – o autor defendia que outros espaços pedagógicos considerados não formais podem se constituir em espaços estruturantes de formação musical de um indivíduo.

Trazendo referências da educação e da sociologia, Small (1984) critica o modelo escolar dominante no Ocidente por lidar com o conhecimento como uma instância fora do universo vivencial do indivíduo, buscando prepará-los para o consumo e não para a produção de conhecimento; no entanto como ele defende, “a experiência individual constitui o coração da aprendizagem” (Small, 1984, p. 204, tradução minha).

Somos seres sociais e necessitamos partilhar as experiências que nos são significativas, daí Small (1984) afirmar ainda que o aspecto vivencial da música está intrinsecamente ligado ao aspecto comunitário.

Os resultados do estudo vão ao encontro dessas ideias. A formação musical de vários/as entrevistados/as em grande parte se deu através da convivência familiar. Conforme mostram os depoimentos, conhecimentos e identidades musicais foram ou são adquiridos pelas relações travadas entre parentes. Nota-se que eles/as tanto são conscientes como atribuem sua afeição à música à experiência musical no contexto familiar.

Além da família como espaço de apropriação e transmissão musical, contextos culturais como o

religioso e o midiático radiofônico se apresentaram como espaços privilegiados de vivência e formação musical dos/as participantes.

César (21 anos) atribui seu gosto pelo *hip hop* ao fato de que seu pai “sempre colocou música variada”, atuando como discotecário em festas. Além disso, César toca em escolas de samba da região, prática adquirida e estimulada por seu pai, que tem atuado como passista e porta-bandeira em escolas de samba. Ademais, faz parte de um grupo jovem budista, onde toca tarol e pinique.

Diva (72 anos) teve uma infância permeada de música. Sua formação musical se deu principalmente através da orquestra de baile criada por seu pai. Desfrutava dos ensaios que ocorriam frequentemente em sua casa, “sentia a música com os pezinhos, e com os ouvidos abertos”. Bailes e ternos-de-reis em Porto Alegre eram espaços de atuação desse grupo. Seus quatro irmãos eram integrantes, mas não ela e a irmã (por serem mulheres).

Na família de Flávio (51 anos), o pai era gaiteiro e dois de seus irmãos são músicos. A música também se fez presente em sua vida em grande parte através de práticas religiosas, no caso como tocador de saravá⁵ no terreiro de umbanda da sua primeira sogra. Além disso, vivência em escola de samba faz parte da sua trajetória musical.

Jaqueline (34 anos) vem de uma família de vários músicos. Seu pai fundou duas escolas de samba na cidade de São Leopoldo (RS), onde moraram durante sua infância. Seus irmãos eram mestres na caxeta e seu ex-marido mestre no surdo nas escolas de samba do seu pai. Jaqueline relata que sempre gostou muito de música, mas assim como o que ocorreu com Diva, seu pai não permitiu que ela integrasse o grupo musical familiar. Sua vontade de aprender música parecia estar inspirada nas formas pelas quais seu avô seresteiro e sua tia cantora lidavam com a música:

Quando eu era pequena, vovô gostava muito de tocar violão e ele cantava [recorda cantando] *abre a janela, venha ver a noite bela, venha ver o sol raiar* [risos]. Ele cantava muito essa música, então eu ficava escutando, escutando aquilo. E a minha tia também, ela tinha um conjunto e tudo quando era mais nova. Era tipo as músicas da Wanderléa, Jovem Guarda como se diz [recorda novamente cantando]... “Pobre menina/Não tem ninguém”. Quando eu era pequena eu sempre dizia que ia ser cantora, mas que eu não tinha achado ainda o meu agudo [risos]. (Jaqueline).

⁵ Instrumento de percussão utilizado em cultos religiosos afro-brasileiro.

Na família de Marcelo (23 anos), a mãe toca violão, a tia, cavaquinho, e pandeiro é o instrumento de seu primo. Juntamente com a tia e o primo, Marcelo integra há cinco anos a banda de pagode *Eu Com Isso*, que por ocasião das entrevistas contava com 20 integrantes – pessoas do seu bairro, incluindo seus familiares –, sendo ele naquele momento o pandeirista do grupo.

Maria Helena (64 anos) tinha uma mãe que “gostava de cantar”. Seu irmão tocava pandeiro, “mas cantar mesmo era minha mãe”. Expressa que o que mais gosta de fazer na vida é cantar e cozinhar (ela é cozinheira profissional). Sua experiência com música se deu também através do programa rádio *Clube do Guri*.⁶

Música? Ah, música eu sempre gostei! Desde pequena, desde quando eu era pequena que eu cantava. Cantei no programa na rua da União, eu cantava com Elis Regina e depois segui cantando até os 16. É no *Clube do Guri*. Participei lá por muito tempo, não segui sempre porque minha mãe não deixava, dizia: “onde se viu isso, ser cantora! Não vai ser essas coisas não”, não me deixou. Sempre cantei, gostava muito de cantar, cantei muito tempo e quando eu cresci eu fui rainha da primavera, fui rainha do carnaval e aí eu cantava nos salões, de 16 anos em diante eu já cantava nos salões, a voz ia lá longe, ia lá longe [risos]. Mas minha vida podia ter sido muito diferente se eu nunca tivesse parado de cantar. (Maria Helena).

Célia Outono (78 anos) é uma das poucas alunas na escola que toca percussão, como atabaque e pandeiro, na oficina de música (em geral são os estudantes homens que o fazem). Esse conhecimento adveio de experiências musicais oportunizadas pelo fato de ser mãe de santo no terreiro de umbanda em sua casa, “embora também seja devota de Nossa Senhora das Graças” (Célia Outono).

Esses depoimentos mostram a música como um aspecto ativo da vida social desses/as estudantes “jovens”, “adultos” e “idosos”, capaz de configurar situações sociais (DeNora, 2000).

Coeducação musical na escola

Os resultados evidenciam que, em relação à música, muito dos anseios, projetos e práticas desses/as estudantes apresentam-se comuns em vários aspectos, embora situações de distinções também se façam presentes. Ereni (65 anos) esta-

va concluindo seu curso na escola, mas desejava “arrumar uma professora de música [...] pra num ficar parada”, evidenciando a vontade por aprimoramento musical, sendo esse um anseio compartilhado por outros/as colegas. Vários/as estudantes, independentemente da idade, mostram-se desejosos/as em aprofundar seus conhecimentos musicais e acreditavam ser esse o papel do ensino da música no CMET Paulo Freire, e não meramente o entretenimento. Alguns/umas, como Ereni (65 anos), Jaque (32 anos) e Maria Helena (64 anos), pretendem aprimorar-se como cantores/as, outros/as querem aprender um instrumento, como é o caso de Lara (50 anos) e César (22 anos), outros/as ainda querem aprender a compor melhor para montar sua própria banda.

Assim, um ponto que merece destaque é que a música na escola se constitui em algo que vai além de mera atividade de entretenimento para essas pessoas. Mais que isso, suas falas e ações apontam para que a música no contexto da Educação de Jovens e Adultos se constitua em espaço de formação. Na escola, essas pessoas buscam ter experiências educativas onde o espaço da música nas aulas e oficinas sejam espaços de apropriação e transmissão de conhecimentos musicais.

Mas é importante salientar que, embora o interesse acerca da música seja comum aos/as estudantes, entretanto eles/as têm diversos modos de lidar com a música e isso gera graus variáveis de tensionamentos e conflitos. Isso fica particularmente notório quando comentam sobre o repertório com que se identificam e/ou sobre a música do outro/a.

Eles gostam de barulho não é tanto da música, porque se gostassem da música iam colocar aquilo mais calmo pra ouvir. Eles gostam é do barulhão. Nós gostamos das nossas, a gente até gosta de umas [músicas] de agora, mas quando a gente pode ouvir e entender o que eles cantam. (Diva, 72 anos).

Eles gostam mais de música mais clássica, música brasileira, a gente quer mais é tipo mais agitado, música agitada [...] *hip hop, rap*. ... (Edson, 27 anos).

Entretanto, esse mesmo campo de embates se constitui como espaço de compartilhamento (Ferrigno, 2003; Oliveira, 1999). Como mostra Célia Primavera (30 anos) – estudante que considera como suas maiores amigas na escola Ereni (65 anos) e Célia Outono (78 anos) –, ao dizer que “de

⁶ Programa radiofônico de auditório de Porto Alegre entre os anos 1950 a 1966. Ficou conhecido nacionalmente por ter lançado a Elis Regina nos anos 1960. Sobre o *Clube do Guri* como espaço de formação e atuação musical, ver a dissertação de Marta Schmitt (2004).

música a gente sempre conversa, principalmente nos dias que tem ensaio, e mesmo nos outros dias, a gente sempre conversa sobre aonde nós erramos, o que nós gostaríamos de aprender”.

Diante da opinião de Harreven (1999) de que o convívio social parece estar cada vez mais pautado pela separação de gerações, a EJA, particularmente o CMET Paulo Freire, se apresenta como um espaço que rompe essa tendência, donde aqui destaco especialmente o que se refere às convivências e aprendizagens musicais intergeracionais.

Finalizando

Esse estudo mostra que a música é uma prática social marcante nas trajetórias e vivências pessoais dos/as estudantes pesquisados/as. A música é apresentada como ocupando um lugar

muito importante na vida de estudantes de distintas gerações.

Esse contexto educacional provoca a reflexão sobre a função sociopedagógica da música entre pessoas consideradas jovens, adultas e idosas, desvelando-se como espaço de apropriação e transmissão musical, bem como de compartilhamento e tensionamentos intergeracionais, onde a coeducação musical se gesta. Os resultados da pesquisa mostraram que, de forma inequívoca entre os/as “jovens”, “adultos/as” e “idosos/as” colaboradores/as do estudo, múltiplas aprendizagens e formas de ensino em música se tecem, por meio de uma articulação entre *pares*.

Um desafio que se coloca para educadores/as musicais que pretendam trabalhar na EJA é justamente encontrar as conexões entre as gerações para que esse lugar de atividades também seja de ensino de música significativo.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BASTIAN, H. G. A pesquisa (empírica) na Educação Musical à luz do pragmatismo. Tradução: Jusamara Souza. *Em Pauta: Revista do Curso em Pós-Graduação em Música/UFRGS*, v. 11, n. 16/17, p. 76-109. 2000.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento*. 22. ed. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BOURDIEU, P. A Juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais da EJA*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 10 fev. 2003.
- DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. (Org.). *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 49-67.
- DENORA, T. *Music in everyday life*. Cambridge: University Press, 2000.
- FERRIGNO, J. C. *Co-educação entre gerações*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Sesc, 2003.
- HAREVEN, T. K. Novas imagens do envelhecimento e a construção social do Curso da Vida. In: DEBERT, G. G. (Org.). *Cadernos PAGU: Gênero em Gerações*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/Unicamp, v. 13, p. 11-35, 1999.
- LLORET, C. Las otras edades o las edades del outro. In: LARROSA, J.; PÉRES de LARA, N. (Comp.). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus Editorial, 1997. p. 11-20.
- PORTELLI, A. (Coord.). *Repubblica dos sciucià: a Roma do pós-guerra na memória dos meninos de Dom Bosco*. Tradução: Luciano Viera Machado. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.
- OLIVEIRA, P. S. *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.
- _____. Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In: SALLES OLIVEIRA (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec: Unesp, 2001. p. 17-26.
- RIBAS, M. G. Música e intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: Editora da UNB, 2006. p. 68-72.
- _____. Educação musical de jovens e adultos em diálogo com a sociologia. In: CONGRESSO REGIONAL DA ISME NAAMÉRICA LATINA 2007; ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Editora UFMS, 2007. 1 CD_ROM>.
- _____. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 141-166.
- SCHMITT, M. A. O rádio na formação musical : um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do programa Clube do Guri (1950-1966). Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SMALL, C. *Music, society, education: a radical examination of the prophetic function on music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. London: John Calder, 1984.

SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG Música/UFRGS, 2000.

_____. Práticas musicais e práticas sociais. *Revista da Abem*, n. 10, 2004, p. 7-11.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal) idades... In: GARCIA, R. L. (Org.). *O corpo fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 11/03/2009

AUTORES

CÉLIA REGINA PIRES CAVALCANTI

Mestranda em Música pela Universidade Federal do Paraná, possui Especialização em Educação musical, em Ensino Instrumental e graduação em Bacharelado em Música – Habilitação em Instrumento (piano) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2002). Tem experiência na área de artes, com ênfase em música, atuando principalmente nos seguintes temas: música, aprendizado, piano, motivação para o aprendizado.

FERNANDO STANZIONE GALIZIA

Mestre em Música com ênfase em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007), possui graduação em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando em diversos cursos de licenciatura, dentre eles o de Educação Musical e de Pedagogia. Atua também como professor no curso de Licenciatura em Pedagogia à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ligada à UFSCar.

ILZA ZENKER LEME JOLY

Doutora em Educação, na área de Metodologia de Ensino, com tema voltado para formação do educador musical, mestre em Educação Especial, com a temática “Aplicação de procedimentos de musicalização para crianças com necessidades especiais”, é graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Foi fundadora do Curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical. Atua como professora do curso de Pós-Graduação em Educação (área de metodologia de ensino), orientando alunos de mestrado e doutorado na linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”. Participa como pesquisadora do grupo de pesquisa em “Práticas Sociais e Processos Educativos”, e é líder do grupo de pesquisa “Educação Musical, Cultura e Comunidade”.

JOÃO FORTUNATO SOARES DE QUADROS JÚNIOR

Doutorando em Educação Musical pela Universidad de Granada (Espanha). Mestre em Música/Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2007), é graduado em Artes/Ênfase em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006). Desde 2008 é professor de Artes/Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Vitória.

KÁTIA MAHEIRIE

Mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. É coordenadora de pesquisa do Departamento de Psicologia da UFSC, coordenadora do Núcleo de Pesquisa sobre Práticas Sociais, Relações Estéticas e Processos de Criação, onde desenvolve trabalhos de pesquisa e extensão voltados a processos de criação em diferentes contextos sociais.

KEILA DE MELLO TARGAS

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2003), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (1997). Atualmente é aluna de doutorado (turma de 2005) no Programa de Pós-Graduação em Educação/Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

LEDA MAFFIOLETTI

Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É licenciada em Música pela UFRGS, com especialização em Fundamentos Teóricos e Práticos da Alfabetização pela URNRS, especialização em Orientação Educacional pela Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras (1980), especialização em Formación en Psicopedagogía Clínica para Graduados pela Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires (1995). Atualmente é professora adjunta da UFRGS. Tem experiência na área de artes, com ênfase em música.

LENY MAGALHÃES MRECH

Doutora em Psicologia do Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1989), possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1974), graduação em Psicologia pela Universidade Guarulhos (1978) e mestrado em Psicologia do Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1984). É professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenadora do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação (Nuppe).

LUCÍA HERRERA TORRES

Doutora em Psicologia pela Universidad de Granada (Espanha). É professora na Universidad de Granada (Espanha) desde 1997, na Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla, desempenhando atualmente o cargo de diretora de seção departamental. Além disso, é coordenadora de diferentes redes acadêmicas de trabalho relacionadas com o Espaço Europeu de Educação Superior.

LUCIANE CUERVO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009) sob orientação da Dra. Leda Maffioletti, com pesquisa financiada pelo CNPq. Primeira bacharel em Flauta Doce formada pela UFRGS. Vencedora do Concurso Jovens Solistas da OSPA/2001, no ano seguinte lançou o CD *Sonetos de amor e morte* (Fumproarte) e o CD anexo ao livro didático *A criança no mundo da música*, de autoria de Leda Mársico.

MARGARETE ARROYO

Mestre e doutora em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduada em Educação Artística: habilitação em Música pela Universidade de São Paulo. Atua como docente e pesquisadora na Universidade Federal de Uberlândia, onde exerceu os cargos de coordenadora de cursos de especialização e de graduação em Música. Foi secretária da Associação Brasileira de Educação Musical entre 2001 e 2003. É membro do Grupo de Pesquisa Educação Musical formal e informal na região do Triângulo Mineiro (Diretório dos Grupos de Pesquisa, CNPq e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Musical da UFU). Compõe o corpo de docentes do Programa de Pós-Graduação de Artes – Mestrado. Atualmente exerce o cargo de diretora da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da UFU.

MARIA GUIOMAR DE CARVALHO RIBAS

Doutora em Música/Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Possui Licenciatura em Música (1993) e Bacharelado em Sociologia (1988), ambos pela Universidade Federal de Pernambuco, e é mestre em Educação pela Lancaster University (Inglaterra, 1998). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical intergeracional; música na educação de jovens e adultos; formação de professores/as de música.

NEIDE ESPERIDIÃO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nuppe) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É mestre em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. É professora titular do curso de Pedagogia da Universidade Ibirapuera, do Curso Superior de Música da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco e coordenadora pedagógica do Conservatório Villa Lobos da FITO.

OSWALDO LORENZO QUILES

Doutor em Educação Musical pela Universidad de Granada e doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Educação a Distância. É professor desde 1995 do Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal na Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada – Espanha) e coordenador do Programa de Doutorado “Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar” da Universidad de Granada (Espanha), da Universidad Autónoma de Tamaulipas (México) e da Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

PATRÍCIA WAZLAWICK

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. É musicoterapeuta clínica e da área educacional (graduada pela FAP-PR) e integrante do Núcleo de Pesquisas Nupra (Práticas sociais, relações estéticas e processos de criação) na UFSC.

ROBERTO CREMADES ANDREU

Doutor em Educação Musical pela Universidad de Granada (Espanha) e Titulado Superior de Saxofone pelo Conservatório Superior de Música "Oscar Esplá" de Alicante (Espanha). É professor do Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal na Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada – Espanha).

ROSE A. OMOLO-ONGATI

É docente do curso de Música da Universidade de Maseno, no Quênia, sendo atualmente a chefe do Departamento de Artes Criativas e Performáticas dessa universidade. A autora tem doutorado em Musicologia pela Universidade de Maseno, mestrado em Música (Composição) pela Universidade Kenyatta, e graduação em Música e Educação pela Universidade de Pretoria (África do Sul). Tem apresentado trabalhos de pesquisa no próprio país e internacionalmente. Dentre suas publicações, incluem-se: "The Concept of Aesthetics as Applied to and in the Musical Experiences of the Luo", *Maseno Journal of Education Arts and Science* Vol. 5 No. 1, (2005); "Text-Melody Relationships: Translation of European Hymns Into Dholuo" (2005), "Music and the Mind: Sense, Imagery, and Intelligence" (2004); "Songs of Games and Folk Tale Songs as Teaching Resources in Musical Arts Education of a Luo Child", *PASMAE* (2005), "Performance Practice Of Traditional Musical Genres In Contemporary Kenya: The Case Of Orutu", *East African Journal of Music*, issue 1, "Prospects and Challenges of Teaching and learning Musics of the World's Cultures: An African Perspective", entre outros.

SILVIA CORDEIRO NASSIF SCHROEDER

Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas. É graduada em Letras e bacharel em Música pela Unicamp. Atua como docente e pesquisadora da FFCLRP, Universidade de São Paulo; docente e supervisora de EaD em curso de Especialização (Unicamp, 2006) e docente em curso de Capacitação em Arte (Prefeitura de Campinas, 2006).

TECA ALENCAR DE BRITO

Doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, graduada em Música (bacharelado em Piano) e Educação Artística (licenciatura em Música). Professora adjunta no curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade de São Paulo (USP) desde o ano de 2008, dedica-se à educação musical desde 1974, tendo criado, há 24 anos, a Teca Oficina de Música, núcleo de educação musical voltado à formação de crianças, adolescentes e adultos. Integra a Junta Directiva Internacional do Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem) e o Comitê Acadêmico do Movimento Latino-americano e Caribenho da Canção Infantil.

VERA LÚCIA GOMES JARDIM

Doutora em Educação (Educação: História, Política e Sociedade) e mestre em Educação (Educação: História, Política e Sociedade) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui especialização em Psicopedagogia e licenciatura em Pedagogia e Habilitação Plena em Música – Piano e Canto (técnico musical). Atua nas áreas de Educação e Música: didática e metodologia de ensino, história da educação, história da música, sociologia da educação, pedagogos musicais, políticas públicas, história da educação musical, material didático, integração de áreas educacionais.

Revista da ABEM nº 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 nº 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

Revista da ABEM nº 20, outubro 2008

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

Cathy Benedict
Patrick Schmidt

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

Viviane Beineke

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

Kátia Simone Benedetti
Dorotéia Machado Kerr

Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas

Sílvia Sobreira

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

Aruna Noal Correa
Cláudia Ribeiro Bellochio

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

Ana Lúcia de Marques e Louro

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

Elieser Ademir de Jesus
Mônica Zewe Uriarte
André Luís Alice Raabe

Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês

Cíntia Vieira da Silva Soares

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

Cristina Porto Costa

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 parênteses. 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.

