

# ***Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música***

*Musical illiterates, evaluating skills in music, and the legitimacy of musical knowledge: epistemological and pedagogical aspects implied in two discursive instances in Music Education*

Eduardo Luedy

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)  
eluedy@gmail.com

**Resumo.** No presente artigo, discuto aspectos culturais e pedagógicos implicados no emprego da expressão “analfabetos musicais”, os quais dizem respeito, em última análise, ao estabelecimento de critérios institucionais de legitimação do conhecimento em música. Para tanto, irei me valer não apenas de um documento elaborado por professores de uma universidade brasileira acerca da imprescindibilidade do domínio da notação musical para ingresso em cursos superiores de música; mas também de depoimentos de professores de música (de outra instituição superior) acerca do caso concreto de reprovação de um “analfabeto musical”, um músico popular de reconhecido talento. A partir da discussão dos pressupostos epistemológicos e das implicações culturais e pedagógicas envolvidas no emprego dessa expressão, busco contestar o cariz etnocêntrico do imperativo da notação musical ocidental, com vistas a considerar os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais.

**Palavras-chave:** analfabetos musicais, processos seletivos, conhecimento em música

**Abstract.** In the present study, cultural and pedagogical aspects implied in the use of the Brazilian expression “musical illiterates” are discussed. Such aspects regard, ultimately, the establishment of institutional criteria of musical knowledge legitimacy. Empirical data are provided by a document elaborated by music professors of a Brazilian university concerning the importance of music notation for entrance in undergraduate music courses and by statements made by professors of another institution which failed a very talented popular musician who was musically illiterate. From the epistemological, cultural and pedagogical aspects implied in this theme, I discuss the ethnocentric bias of the western music notation imperative to such academic instances, trying to consider the contemporary educational challenges brought on by the knowledge that contemporary societies are markedly hybrid and plural.

**Keywords:** musical illiterates, evaluating skills in music, musical knowledge

A expressão “analfabetos musicais” costuma ser empregada com frequência em ambientes acadêmicos para referir àqueles indivíduos que não sabem ler e escrever música, e que, portanto, não podem compreender uma partitura musical. Sua

conotação pejorativa parece ocorrer concomitantemente à legitimação social de seu correlato oposto, ou seja, à importância do significado cultural que costumamos atribuir a quem tem o domínio das habilidades de ler e escrever música – um pré-requisito

básico, por exemplo, em exames de admissão para cursos superiores de música.

No presente trabalho, discuto alguns dos importantes aspectos culturais e pedagógicos que se encontram implicados no emprego da expressão “analfabetos musicais”. Para tanto, busco situar e discutir algumas das premissas epistemológicas subjacentes no uso de tal expressão, tais como a noção de “música como linguagem” – uma assunção bastante comum, ainda que pouco problematizada –, algo que nos tem permitido equipar o sistema de notação musical ocidental com a importância do conhecimento do sistema alfabético. Mas também, e principalmente, busco discutir a vinculação estabelecida desse saber ler e escrever música com aquilo que se passa a definir, então, como saber música.

Assim, ao lado da discussão de tais pressupostos epistemológicos, busco problematizar uma de suas implicações culturais e pedagógicas mais evidentes: o estabelecimento, por vias institucionais, de critérios para avaliar, selecionar e, conseqüentemente, legitimar aquilo que passa a ser considerado como conhecimento válido em música. Para tal intento, irei me valer de certas instâncias textuais e discursivas próprias de um determinado contexto institucional acadêmico – que, neste trabalho, divisam uma parte importante daquilo que, em trabalho de pesquisa recente, denomino de “discurso acadêmico em música”.

É preciso dizer que compreendo o discurso acadêmico em música a partir de uma perspectiva teórico-epistemológica de cariz pós-estruturalista – atenta, pois, à importância da linguagem e da cultura enquanto dimensões simbólicas fundamentais para a configuração e organização de nossas práticas sociais. Tomo-o, assim, como um discurso qualificado que, operando sobre sistemas culturais e seus significados, busca estabelecer o que conta como conhecimento legítimo em música; e, seguindo uma orientação foucaultiana, como uma instância textual-discursiva que, articulada a formas dominantes de representação, tanto reflete uma determinada ordem cultural e pedagógica como contribui para reificá-la.

São, pois, as seguintes instâncias textuais-discursivas que me servirão de material empírico para a discussão das implicações pedagógicas concretas do uso não-problemático da expressão “analfabetos musicais”, bem como da noção de música como linguagem: um documento institucional elaborado por professores de uma universidade brasileira acerca da imprescindibilidade do

domínio do sistema de notação musical ocidental, afirmado ali como um pré-requisito fundamental para ingresso em cursos superiores na área de música; e de depoimentos de professores (desta vez, de uma outra instituição de ensino superior de música) acerca de questões relacionados à formação superior, cultura e educação musical – e que se encontram aqui implicadas na discussão do caso concreto de reprovação de um “analfabeto musical”, um músico popular de reconhecido talento num exame vestibular de uma prestigiosa instituição de ensino superior.

### **Música como linguagem**

A partir de e-mails enviados, em fins do ano de 2006 e início de 2007, para o grupo de discussão da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – a Anppom –, por ocasião da decisão da Universidade Federal do Acre (Ufac) de eliminar os testes de habilidades específicas para o vestibular em música, tomei conhecimento dos protestos diversos e moções de solidariedade, por parte da referida comunidade virtual, aos professores daquela universidade que se posicionavam francamente contrários à decisão da Ufac. Mas, principalmente, tomei conhecimento do documento Argumentação para a manutenção e ampliação da prova específica de música, elaborado pelo Colegiado de Música da Ufac (2007) e enviado anexo num dos e-mails ao grupo.

O referido documento chamava a atenção por enfatizar não só a importância das habilidades de leitura e escrita musical, mas, também e principalmente, por tomar de empréstimo o conceito de linguagem para fundamentar argumentos em prol da educação musical (seja referente à educação básica, seja referente à formação musical de nível superior), fazendo amplo uso das expressões “linguagem musical” e “analfabetos musicais”:

Por que o aluno de música pode ser um analfabeto musical e freqüentar um curso superior? Afinal, o conhecimento musical mínimo seria o equivalente a [sic] capacidade de ler e escrever. (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p. 3, grifo no original).

Apesar de que fuja ao escopo deste trabalho discutir em profundidade o conceito de linguagem – principalmente quando aplicado à música – podemos assumir que quando o empregamos, em verdade, estamos fazendo uso de uma metáfora. E não há nada, aqui, contra o uso delas. Afinal, seguindo o perspicaz argumento de Borges Neto (2005), as metáforas nos são úteis por nos ajudar a pensar de forma simples as “coisas cognitivamente complexas”. No entanto,

é consequência da sistematicidade das metáforas que as pessoas passem a considerar real o que é metafórico e que percam de vista características fundamentais da noção que a metáfora pretende explicar. (Borges Neto, 2005).

Por isso, ainda seguindo esse autor, é de fundamental importância que tenhamos consciência daquilo que se revela e, ao mesmo tempo, se oculta através das metáforas, principalmente quando pretendemos erigir uma teoria a partir delas, ou legislar sobre currículo. Ou ainda, no caso aqui em questão, estabelecer critérios de admissão em exames vestibulares.

Ora, quando assumimos que tão importante como o domínio do sistema de escrita alfabético é também o domínio de um sistema de leitura e escrita de música, estamos nos valendo daquela metáfora que equipara música à linguagem. No entanto, é preciso que nos interroguemos acerca dos pressupostos epistemológicos que informam as noções de linguagem, alfabetização e alfabetização musical que têm permitido que a metáfora “música como linguagem” possa nos fazer sentido e, portanto, para que nos posicionemos criticamente em relação às suas implicações pedagógicas e curriculares.

Tal apropriação do conceito de linguagem por parte de acadêmicos da área de música pode ser verificada, por exemplo, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é citada no documento elaborado pelos professores da Ufac:

O artigo 32 [da LDB] mostra que o ensino das artes deve ser contemplado no ensino fundamental. No item I fica determinado que é necessário o pleno domínio da leitura e da escrita. Na área de música esta exigência significa que os elementos básicos das linguagens musicais devem ser aprendidos durante o ciclo de ensino fundamental. (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p. 3, grifo meu).

A imprescindibilidade do domínio da leitura e escrita de música é reiterada, pois, com base no argumento de que, tão importante quanto o domínio do sistema alfabético – meio fundamental para a formação básica dos cidadãos, em sociedades letradas como a nossa –, seriam as habilidades que nos permitiriam reconhecer e dominar a sintaxe da notação musical ocidental:

A Universidade não é lugar para aprender a ler e escrever, pois se admitimos isto para o curso de música teremos de aplicar a mesma regra em todo e qualquer curso desta IFES, desta forma teremos alunos sem conhecimentos mínimos de matemática e física na área de exatas, alunos sem conhecimento de biologia na área médica, e alunos que não sabem redigir uma frase cursando língua portuguesa, espanhola, francesa ou inglesa. (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p. 3, grifo meu).

Ora, se em outras áreas de conhecimento se requer o domínio de saberes propedêuticos fundamentais para os estudos superiores, como admitir que um candidato a um curso superior de música não domine a leitura/escrita musical? É o que se encontra reiterado no trecho destacado abaixo:

Como poderia um curso superior ser realizado por um analfabeto que não consegue acompanhar uma partitura, executar uma melodia ou ouvir uma seqüência de acordes? (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p. 3, grifo meu).

Creio que caberia que nos perguntássemos acerca da noção de alfabetismo que se depreende do referido documento. Uma noção que parece desconsiderar a importância da oralidade e que vincula as habilidades de leitura e escrita de música à existência mesma de cognição musical. Além do que, a noção de que “ler música” deva significar apenas e tão-somente ou reduzir-se à compreensão do sistema notacional da chamada música erudita de tradição europeia mereceria ser problematizada em função de seu cariz etnocêntrico – algo que, em última análise, pode assumir contornos de uma política cultural de efeitos excludentes.

Devemos atentar para o fato de que um analfabeto – pensando aqui no sentido estrito da noção de alfabetização, e, portanto, no analfabeto como aquele que não detém o conhecimento do sistema alfabético de escrita – pode muito bem ser um falante competente de sua língua materna (a despeito de não poder se comunicar por meio da língua escrita), assim como pode compreender o que outros falantes de seu grupo sociolinguístico falam. Imagino que um analfabeto musical – nos termos definidos aqui por tal expressão – possa igualmente executar uma melodia e ouvir/compreender uma seqüência de acordes. Acredito também que ele possa vir a fazer música com isso, ou encontrar sentido musical em melodias e acordes, ainda que não domine a sintaxe da notação musical ocidental.

Antes de me deter, contudo, na análise das premissas epistemológicas e das implicações educacionais contidas no referido documento, apresentarei exemplos de uma outra instância discursiva também relevante da área acadêmica em música. Exemplos que, ao tempo que reiteram alguns dos aspectos problemáticos do documento elaborado pelos professores da Ufac, demonstram como os limites pedagógicos e culturais deste discurso operam em ambientes concretos.

## Um analfabeto musical

O discurso acadêmico em música, apesar de se encontrar manifestado em diversas instâncias textuais – tais como artigos científicos, propostas pedagógicas, currículos, documentos institucionais etc. –, pode ser divisado também a partir do que professores efetivamente falam acerca de cultura, educação e currículo.

Assim, a partir dos atos ilocutórios de professores e professoras de uma outra instituição superior de ensino de música sobre suas práticas pedagógico-curriculares, busquei discutir, em função de uma pesquisa realizada recentemente, as assertivas que ali se depreendiam acerca de educação, currículo e cultura. Tinha, ali, como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural e buscava discutir os desafios pedagógicos que passavam a advir do reconhecimento do caráter híbrido e plural das sociedades contemporâneas – e, portanto, a importância de se considerar, desde uma perspectiva institucional-acadêmica, culturas e saberes musicais diversos.

É preciso ressaltar que, apesar de os professores e professoras daquele estudo terem perfeito um recorte estreito de um universo mais amplo – não só relativamente ao universo de professores da própria instituição na qual lecionavam, mas também em relação ao universo do magistério superior em música no Brasil –, ainda assim, não desconsideraria a exemplaridade do referido grupo: eram (e são ainda) professores com mais de dez anos de magistério superior, todos pós-graduados (em sua maioria, inclusive, pertencentes ao quadro de professores do programa de pós-graduação da referida instituição).

Os trechos dos depoimentos destacados a seguir referem-se a um caso concreto de reprovação num exame vestibular na área de música: o caso do exame de Armandinho Macedo – o bandleiro e guitarrista baiano, hoje já famoso, filho de um dos inventores do trio elétrico e da guitarra elétrica, Osmar Macedo – que, na época em que prestou o exame, já era considerado um prodígio em seu instrumento.

O “caso Armandinho” evocava, de modo similar ao documento elaborado pelos professores da Ufac, as mesmas considerações acerca do que se deve estabelecer como um saber musical fundamental, bem como sua vinculação com o domínio da grafia musical ocidental. Afinal, teria sido legítimo que Armandinho, por não saber ler uma partitura, houvesse sido reprovado? Essa era a questão for-

mulada a um determinado grupo de professores de uma prestigiosa e tradicional instituição superior de ensino de música.

Fanny: [...] já que ele não lê música! O teste exige conhecimento musical e ele não lê. (grifo meu).

Cecília: [...] ele veio fazer um curso na instituição, quer dizer, na época em que a instituição exigia o teste de aptidão. Então, como é que eu vou me propor a estudar literatura... literatura latina, vamos dizer, na escola de letras, e chego lá e não sei nem dizer be-a-ba bá, be-e-be bé, be-i-bi bi? Eu posso falar, poeticamente, maravilhosamente, posso falar, pela oralidade, maravilhas em latim, mas eu não sei, não tenho o conteúdo pra isso, tá entendendo?

Percebe-se, no primeiro trecho, como o conhecimento em música encontra-se vinculado à notação musical ocidental. Ler música – uma habilidade definida nos termos de uma determinada maneira de grafar música – é o correlato imediato do próprio conhecimento musical. No segundo trecho, o domínio da notação musical ocidental é estabelecido como pré-requisito tão importante e imprescindível para o acesso aos estudos superiores quanto o domínio do sistema alfabético é necessário para as habilidades de letramento. Não à toa, o “be-a-bá” que alude ao aprendizado inicial do sistema alfabético é evocado como um análogo das habilidades propedêuticas que nos permitiriam vir a “saber música”.

Ambas as falas, proferidas por representantes de um segmento importante do que tomo aqui como “discurso acadêmico em música”, reafirmam a mesma noção decorrente da metáfora de música como linguagem ao mesmo tempo em que reiteram o domínio do sistema de notação ocidental como condição sine qua non para ingresso num curso superior de música.

Outro professor, ao ser instado a se manifestar acerca do caso, ainda que não se referindo exatamente a “analfabetos musicais”, tece as seguintes considerações:

Heitor: [...] Sobre o caso Armandinho, eu não sei se ele foi reprovado no vestibular – é provável que sim –, porque todo mundo sabe, né, música pode ser feita por qualquer pessoa, pessoas letradas, ignorantes, pessoas de culturas ágrafas... quaisquer que sejam. Não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui, precisa. (grifo meu).

Além da reiteração da necessidade de que se conheça a notação musical ocidental – igualmente estabelecida como condição para ingresso em cursos superiores (“para entrar aqui, precisa”), depreende-se também o sentido pejorativo subjacente à noção de analfabetismo musical. Para o professor Heitor, as pessoas letradas, as prove-

nientes de culturas ágrafas e as ignorantes são todas aquelas que não dominam as habilidades de leitura da notação musical ocidental. A pecha de “ignorante”, inclusive, é bastante eloquente por referir-se, por contraste, àqueles que “sabem ler/escrever música”. Mais uma vez, as implicações excludentes de tais considerações são como que naturalizadas em função da noção que vincula o conhecimento em música ao conhecimento da notação musical ocidental.

A aceitação da primazia do conhecimento de status superior, concomitantemente à desvalorização das formas populares de cultura e conhecimento – das quais, Armandinho seria, sem sombra de dúvidas, um de seus representantes – é outro aspecto relacionado e que se depreende do trecho destacado abaixo:

Callado: [...] E eu acho que é normal [Armandinho ter sido reprovado], como seria o contrário: um pianista eminentemente erudito fosse pra [um curso de música popular], ainda que ele fosse erudito. Mas é o tal negócio: ele sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura e tudo isso, então, em qualquer escola de música popular no mundo, na Berkeley, em qualquer outro lugar, ele acaba sendo absorvido, entendeu? (grifo meu).

A não aceitação do músico popular, reconhecidamente talentoso, ser encarada como algo “normal” deve ser compreendida na perspectiva que assume de maneira inquestionada a adoção de uma determinada “norma” e de determinados padrões – através dos quais se estabelecem critérios de admissão e seleção.

Ao mesmo tempo, o exemplo do músico erudito que em princípio estaria em uma situação similar, ou simétrica, ao do músico popular, toma um outro rumo na argumentação do professor Callado e deixa entrever que, na verdade, devido ao fato de seus conhecimentos – “ele sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura” – o músico erudito termina por estar em posição de vantagem, uma vez que possui as habilidades necessárias para ler e escrever uma partitura. Reitera-se, assim, a crença de que saber música é estar a par ou imerso em uma determinada tradição musical: aquela da chamada música erudita de tradição europeia.

### Implicações culturais e pedagógicas

A argumentação de que “a universidade não é lugar para se aprender a ler e escrever” fundamenta-se na assunção óbvia de que ler e escrever são habilidades básicas, imprescindíveis, para que se possa participar de uma vida escolar e acadêmica. No entanto, o que merece ser questionado aqui é a ausente reflexão acerca da apropriação dos

conceitos de linguagem e de alfabetismo por parte de acadêmicos da área de música. Uma ausência que se faz acompanhar também pela falta de reflexão teórico-epistemológica acerca do que vem a ser um “texto musical” – que, numa perspectiva cultural mais relativista, deveria ser compreendido para além das partituras e da notação musical tradicional.

E se há o empréstimo da noção de linguagem e de alfabetização por parte do discurso acadêmico em música, por que não interrogar criticamente também as noções tradicionais e dominantes de “linguagem” e “alfabetização” que os professores de música, aqui, empregam?

Donaldo Macedo (2000, p. 85), por exemplo, ao buscar delinear os contornos de uma teoria renovada de inspiração freireana para a alfabetização, propõe que se leve em conta a linguagem dos educandos como meio para se desenvolver uma apropriação crítica da cultura e história em que nossos alunos se inscrevem:

A idéia de que a alfabetização é questão de aprender a língua padrão ainda permeia a enorme maioria dos programas de alfabetização e manifesta sua lógica na ênfase que, novamente, se dá à leitura técnica e às habilidades para a escrita.

Interessante paralelo que poderíamos fazer às presentes instâncias discursivas em música: alfabetizar e “iniciar musicalmente” seriam ações definidas apenas nos termos da assim considerada “norma-padrão”, ou “norma culta”, que se toma como um referente para o aprendizado da língua? A que corresponderiam tais “normas” numa aprendizagem musical? De modo alternativo, na perspectiva dos proponentes de abordagens renovadas de ensino de língua, o que representaria para o ensino de música considerar as experiências culturais dos falantes que se valem de variedades linguísticas desprivilegiadas?

No caso do ensino de música, do ponto de vista de uma prática pedagógica crítica e atenta à diversidade cultural (bem como à própria especificidade do ato de alfabetizar, enquanto prática social, cultural e política), o domínio do sistema de notação musical ocidental tem, de fato, mais se equiparado àquela concepção técnica de alfabetização, profundamente associada a perspectivas e abordagens positivistas. Uma abordagem cuja base racional ainda

deriva das definições clássicas do homem letrado – perfeitamente versado nos clássicos, articulados no falar e no escrever e ativamente engajado em atividades intelectuais. [...] Neste caso, a leitura é encarada como

aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento e organiza-se em torno do estudo do latim e do grego e do domínio das grandes obras clássicas. (Macedo, D., 2000, p. 87).

Enfim, se alfabetizar musicalmente é algo a ser compreendido apenas em termos etnocêntricos, significando, pois, introduzir os indivíduos a formas particulares de conhecimento em música, então devemos nos perguntar sobre o que fazer com tantas outras práticas musicais, (com as quais convivemos cotidianamente em nossa sociedade) que não fazem uso de sistemas de notação musical, ou que se valem de outras maneiras de representação gráfica de eventos musicais. E, portanto, sobre o que fazer com o enorme contingente de indivíduos “não-alfabetizados musicalmente” – bem entendido, no sentido “duro” e etnocêntrico que se depreende de tais expressões – que buscam aceder ao ensino superior de música.

Um outro aspecto da equiparação entre música e linguagem que mereceria ser levado em conta diz respeito ao fato de que a notação musical ocidental não é a única possibilidade de grafia de música, nem se presta para grafar toda e qualquer música, quaisquer que sejam seus contextos culturais e sociais de criação e recepção. O que nos remete às considerações de teóricos e pesquisadores do ensino de língua acerca das dimensões cognitivas implicadas na aquisição de uma tecnologia de escrita: assim como o aprendizado do sistema alfabético, um sistema de notação implica uma certa organização mental, ou seja, um sistema simbólico, tal como o da notação musical ocidental, tanto requer quanto impõe uma certa organização cognitiva em música.

Se, como afirma Nettl (1983), apenas com dificuldade podemos separar a atividade de transcrição da descrição e análise musical, devemos atentar para o fato de que escrever música e, portanto, fazer uso de um sistema de notação predeterminado para indicar como fazer soar musicalmente algo, decorre de uma determinada maneira pensar, de conceber música. Fazer uso de um sistema de notação é, pois, uma forma de demonstrar compreensão dos aspectos que são tidos como essenciais para que uma transcrição possa ser decodificada por membros de uma determinada cultura musical.

As questões que se colocam aqui a partir de tais considerações dizem respeito, pois, ao que a notação musical ocidental implica em termos culturais e cognitivos; e, portanto, ao que ela já preestabelece enquanto procedimentos e esquemas cognitivos, de modo a condicionar as maneiras como

concebemos e compreendemos música. Ora, não sendo a notação musical um meio transparente e neutro – aliás, como nunca são os meios simbólicos de representação –, sua codificação/decodificação competente pressupõe um conhecimento específico e situado num determinado mundo de cultura, no caso, o da cultura musical que gerou a notação musical ocidental, a cultura musical “erudita” de tradição europeia.

A legitimação do sistema de notação musical ocidental, como o único válido em exames de admissão para cursos superiores de música, concomitantemente à desconsideração de outras possibilidades de envolvimento com música (que podem inclusive fazer uso de modos alternativos de representação gráfica de eventos musicais), termina assim por reificar uma única modalidade de cultura como a mais válida, seja do ponto de vista estético, seja do ponto de vista cognitivo.

#### **À guisa de conclusão**

Apesar do recorte feito àquilo que se denomina aqui de “discurso acadêmico em música”, principalmente por tratar de questões referentes à noção de alfabetismo musical, é possível perceber os contornos de uma política educacional e cultural – evidentes na maneira de hierarquizar saberes, habilidades e valores, mas também em definir critérios de admissão em cursos superiores de música – cujos efeitos culturais conservadores podem ser, em última análise, reacionários e excludentes.

No entanto, uma desnaturalização/desconstrução de certos pressupostos epistemológicos que buscam fixar o significado do conhecimento em música pode efetivamente ocorrer através de um afrontamento crítico das premissas teóricas que sustentam uma parte importante do cânone acadêmico-curricular em música. O imperativo do conhecimento da notação musical ocidental deve ser contestado se quisermos estabelecer não só um currículo e uma práxis pedagógica renovadas em educação musical, mas também se quisermos ampliar nossos discursos acadêmicos em música de modo a levar em conta os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais.

De uma perspectiva institucional-acadêmica em música, o que tudo isso poderia representar em termos de renovação de sua linguagem pedagógica e curricular? Que consequências teríamos caso levássemos em conta que “todos os atores e

atrizes educativos podem desenvolver a condição de sujeitos da aprendizagem e do currículo”? Ou assumir como premissa fundamental a construção dialógica de suas práticas e de seus currículos, com vistas a uma educação “radicalmente justa” (Macedo, R., 2007, p. 67)?

Afinal, que consequências teríamos, para a formação superior em música, pensar no potencial de transformação social advindo do que Macedo, R. (2007, p. 28) chama de *ágora polínia* – “um cenário democrático de debates e mobilização de competências coletivas entre diferentes, polinizados por suas múltiplas referências e pela vontade

de instituir possibilidades para o bem comum social pela via da educação”.

Questionar a assunção não-problemática da noção de “música como linguagem” que tem caracterizado os discursos acadêmicos dominantes em música e que têm pautado a defesa de padrões de excelência para a formação musical em nível superior – em função de tudo aquilo que tal noção limita e que, efetivamente, exclui – pode significar um primeiro passo para propor alternativas às práticas pedagógicas e curriculares concretas que esses discursos divisam aqui.

### Referências

- BORGES NETO, J. Música é linguagem? Revista Eletrônica de Musicologia, v. 9, out. 2005. Disponível em: <<http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/borges.html>>. Acesso em: 15 jun. 2009.
- COLEGIADO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Argumentação para a manutenção e ampliação da prova específica de música (referente ao ofício 7/2006, encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação da Ufac). Rio Branco, 2007.
- LUEDY, E. Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. Tese (Doutorado em Música)– Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. Educação & Sociedade, Campinas, n. 73, p. 84-99, 2000.
- MACEDO, R. S. Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural. Salvador: EDUFBA, 2007.
- NETTL, B. The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts. Chicago: Illini Books, 1983.

*Recebido em 07/07/2009*

*Aprovado em 02/08/2009*