

ISSN: 1518-2630

Associação  
Brasileira  
de  
Educação  
Musical

revista  
da  
**abem**



Nº13  
Setembro 2005

**Associação  
Brasileira  
de Educação  
Musical**

**revista  
da  
abem**



# Associação Brasileira de Educação Musical

## abem

### Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2003-2005

#### DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Dra. Jusamara Souza (UFRGS) jusa.ez@terra.com.br
Vice-Presidente:	Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA) olival@ufba.br
Presidente de Honra:	Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ) jwfreire@connection.com.br
Secretária:	Dra. Beatriz Ilari (UFPR) secretaria_abem@yahoo.com.br
Tesoureira:	Dra. Teresa Mateiro (UDESC) tesouraria_abem@yahoo.com.br

#### DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Ms. Celson Sousa Gomes (UFPA) celson@amazon.com.br
Nordeste:	Dra. Cristina Tourinho (UFBA) ana_tourinho@hotmail.com
Sudeste:	Dr. Sérgio Alvares (UFES) salvares@intervip.com.br
Sul:	Ms. Magali Kleber (UEL) makleber@sercomtel.com.br
Centro-Oeste:	Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br

#### CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM) claubell@zaz.com.br
Editora:	Dra. Luciana Del Ben (UFRGS) lucianadelben@uol.com.br
	Dra. Cristina Grossi (UnB) c.grossi@terra.com.br
	Dra. Lia Braga Vieira (UEPA/UFPA) liab@amazon.com
	Dra. Maria Isabel Montandon (UnB) misabel@unb.br

Revista da ABEM, n. 13, setembro 2005.  
Porto Alegre: Associação Brasileira de  
Educação Musical, 2000

Semestral  
ISSN 15182630  
1. Música: periódicos

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

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual  
Revisão: Trema Assessoria Editorial  
Fotolitos e impressão: 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

<b>Editorial</b> .....	5
Luciana Del Ben	
<b>Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade</b> .....	7
Maura Penna	
<b>Música na Floresta do Lobo</b> .....	17
Margarete Arroyo	
<b>Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano</b> .....	29
Cecília Cavalieri França Leonardo Bernardes Margutti Pinto	
<b>Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes</b> .....	39
Regiana Blank Wille	
<b>Educação musical não-formal e atuação profissional</b> .....	49
Cristiane Maria Galdino de Almeida	
<b>Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais</b> .....	57
Lúcia Helena Pereira Teixeira	
<b>Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos</b> .....	65
Maria José Dozza Subtil	
<b>Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares</b> .....	75
Nilceia Protásio Campos	
<b>Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba</b> .....	83
Luis Ricardo Silva Queiroz Vanildo Mousinho Marinho	
<b>Autores</b> .....	93
<b>Normas para publicação</b> .....	97

# Contents

<b>Editorial</b> .....	5
Luciana Del Ben	
<b>Musical poetics and social practices sociais: reflections on music education and diversity</b> .....	7
Maura Penna	
<b>Music in the <i>Floresta do Lobo</i></b> .....	17
Margarete Arroyo	
<b>Idiomatic, formal and pianistic analysis of compositions by piano beginners</b> .....	29
Cecília Cavalieri França Leonardo Bernardes Margutti Pinto	
<b>Formal, non-formal or informal music education: studying music teaching and learning processes of adolescents</b> .....	39
Regiana Blank Wille	
<b>Non-formal music education and professional practice</b> .....	49
Cristiane Maria Galdino de Almeida	
<b>Enterprise choirs: challenges from the context to choral conductors' professional education and action</b> .....	57
Lúcia Helena Pereira Teixeira	
<b>Media, music and school: musical practices and social representations of children aged 9 to 11</b> .....	65
Maria José Dozza Subtil	
<b>Light, camera, action and... music!: the effects of the spectacle on the school musical practices</b> .....	75
Nilceia Protásio Campos	
<b>New perspectives to music teachers' education: reflections on the Political Pedagogical Project of the music teachers' undergraduate course of the Universidade Federal da Paraíba</b> .....	83
Luis Ricardo Silva Queiroz Vanildo Mousinho Marinho	
<b>Authors</b> .....	93
<b>Notes for contributors</b> .....	97

## **Editorial**

É com grande satisfação que apresentamos este número da Revista da ABEM, pois encerramos a gestão do biênio 2003-2005 com a indexação de nossa revista em uma segunda base de dados. A partir de agora, além de integrar o Latindex, nossa Revista consta no Edubase (Faculdade de Educação/UNICAMP - Campinas/SP - Brasil). Além disso, os artigos aqui publicados tratam de temáticas atuais que têm preocupado pesquisadores e professores em diversas partes do mundo há alguns anos. Permeando os diferentes trabalhos, está a idéia da diversidade: por um lado, a diversidade de culturas, espaços, formações e práticas musicais e educativo-musicais; por outro, a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas utilizadas por diferentes autores para compreender os fenômenos educativo-musicais.

Iniciamos a Revista com o artigo de Maura Penna, que aborda o tema da diversidade a partir das contribuições do multiculturalismo como proposta curricular e algumas de suas implicações para a educação musical. O artigo de Margarete Arroyo aponta para a necessidade de contextualizarmos nossas propostas de educação musical. A autora procura refletir sobre como a relação de adolescentes de uma escola pública rural de Uberlândia com a música popular “pode contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem de música na educação fundamental”. Ao final do texto, Margarete descreve dois processos de composição desenvolvidos pelos adolescentes investigados. A composição musical é o foco central do artigo de Cecília Cavalieri França e Leonardo Bernardes Margutti Pinto. Os autores discutem a importância dessa atividade no processo de desenvolvimento musical dos alunos e analisam composições orais de alunos de piano entre 11 e 13,5 anos em seus aspectos idiomáticos, formais e pianísticos.

Os próximos artigos exemplificam a diversidade de espaços de ensino e aprendizagem musical, não mais restritos aos muros das instituições de ensino. Regiana Blank Wille apresenta um recorte de pesquisa que buscou investigar como os processos de educação musical formal se justapõem às vivências musicais não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. A educação musical não-formal é retomada no texto de Cristiane Maria Galdino de Almeida. A partir dos resultados da pesquisa que objetivou caracterizar como o ensino de música está inserido em projetos sociais, Cristiane “discute a necessidade de reconhecimento dos espaços não-formais como contextos de atuação profissional que, como tais, demandam uma formação também profissional”. Lúcia Teixeira, por sua vez, trata da formação e da atuação de regentes de coros de empresa da cidade de Porto Alegre, enfatizando, entre outros aspectos, as competências consideradas necessárias pelos regentes para atuar nesse campo profissional.

Os textos de Maria José Subtil e de Nilceia Protásio Campos refletem sobre os papéis da mídia na socialização musical das pessoas. Maria José analisa as representações construídas por crianças de 9 a 11 anos a partir do consumo e da fruição de músicas veiculadas pela mídia. Como afirma a autora, “o trabalho aponta para a constatação do caráter pedagógico da mídia, que “ensina” papéis sociais carregados de significados produzidos também pelos *habitus* incorporados e manifestos nessas representações”. Já Nilceia adota a perspectiva de Adorno para refletir sobre como a mídia “têm afetado as manifestações musicais, transformando o comportamento dos indivíduos com relação à música” e, segundo a concepção da autora, levando à transformação da escola em “palco de ‘práticas contemplativas’ e vazias de criatividade”.

Encerrando este número da Revista, Luis Ricardo Queiroz e Vanildo Marinho apresentam o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Como afirmam os autores, “a música, por suas diferentes perspectivas educativas, vem exigindo novas configurações pedagógicas que permitam aos profissionais atuantes nessa área lidar com diferentes contextos, situações e possibilidades de ensino e aprendizagem”. Assim, “a formação do professor de música é hoje um dos maiores desafios” da área de educação musical.

Esperamos que os artigos aqui apresentados possam contribuir com o enfrentamento do desafio de formar professores de música e construir práticas significativas de educação musical para esse mundo múltiplo, plural, diverso em que vivemos. Aproveitamos para desejar sucesso e um bom trabalho ao próximo Conselho Editorial da ABEM.

*Luciana Del Ben*

*Editora*

### **Agradecimentos**

A *Revista da ABEM* agradece aos seus Conselheiros Editoriais e aos pareceristas *ad hoc* mencionados nesta página por sua contribuição durante o biênio 2003-2005.

Ana Lúcia de Marques e Louro (UFSM)

Beatriz Ilari (UFPR)

Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)

Maria Cecília Rodrigues de Araújo Torres (Fundarte/UERGS)

Reginaldo Gil Braga (CAP-UFRGS)

# Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade\*

Maura Penna

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
m\_penna@terra.com.br

**Resumo.** Com base nas contribuições do multiculturalismo, este artigo discute teoricamente como a educação musical pode tratar a diversidade de manifestações musicais, que expressam poéticas e práticas sociais distintas. Inicialmente, examinamos a noção de "poética musical", a partir de várias abordagens teóricas. A seguir, analisamos o multiculturalismo como proposta curricular, mostrando como implica uma concepção ampla de música e de arte, capaz de ultrapassar a dicotomia entre popular e erudito, abarcando inclusive a produção da indústria cultural. Questionamos os riscos de uma abordagem multicultural cair na "guetização" (o processo de fechar em guetos) e no "folclorismo" (a valorização de eventos folclóricos e práticas típicas). Apontamos, em contrapartida, a necessidade de focar a cultura como viva e dinâmica e de promover o diálogo e a troca de experiências musicais. Concluímos indicando que o diálogo multicultural tem por base a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais.

**Palavras-chaves:** poética musical, diversidade cultural, multiculturalismo

**Abstract.** Based on the contributions made by multiculturalism, this article theoretically discusses how music education may approach the diversity of musical manifestations that express different poetics and social practices. To begin with, we examine the notion of 'musical poetic' taking into account several theoretical approaches. Then, we analyze multiculturalism as a curricular proposal, showing how it implies a broad concept of music and art, which can transcend the dichotomy between popular and erudite, encompassing the production of the cultural industry. We also question the risks a multicultural approach runs of falling into a 'ghettization' (the process of closing itself in ghettos) or into a 'folklorization' (the over valuing of folkloric events and typical practices). On the other hand, we point out the need not only to focus culture as a living and dynamic process but also to promote both a dialogue and the exchanges of musical experiences. We then conclude by indicating that the multicultural dialogue has as its basis the disposition to look at the student so as to welcome his/her cultural practices.

**Keywords:** musical poetics, cultural diversity, multiculturalism

Como reconhecer, acolher e trabalhar com a pluralidade cultural no processo pedagógico? Essa é uma discussão que se coloca para todas as áreas de conhecimento que integram o currículo escolar como um desafio constante na construção de uma

educação realmente democrática, em um país multifacetado como o nosso.

Se esse é um desafio constante, ele se renova, atualmente, diante das *Diretrizes Curriculares*

\* Versão revista e ampliada da palestra proferida no V Seminário de Linguagens, promovido pelo Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em dezembro de 2004. Uma versão preliminar deste trabalho, voltada para o ensino de arte em termos gerais, foi apresentada no painel "Abordagens Contemporâneas em Currículo", durante o 18º Seminário Nacional de Arte e Educação, promovido pela Fundação Municipal de Artes de Montenegro (RS), em outubro de 2004.



*Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, instituídas pela Resolução nº 01/2004, do Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil, 2004). Essas diretrizes atendem à Lei nº 10.639/2003, que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9.394/1996), acrescentando-lhe o artigo 26-A,<sup>1</sup> que torna “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, indicando que a área de Arte tem papel especial no tratamento de tais conteúdos<sup>2</sup> (Brasil, 2004, p. 35).

Neste artigo, discutimos como a educação musical pode tratar as múltiplas manifestações musicais, que expressam poéticas e práticas sociais distintas. Para tal, tomamos como base as contribuições do multiculturalismo, que ressalta “o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (Canen, 2002, p. 175).

Com isso, não pretendemos dar indicações para a aplicação das referidas diretrizes curriculares relativas à cultura afro-brasileira, mas antes contribuir para as necessárias discussões acerca da pluralidade, pois, como coloca o próprio Parecer 03/2004 – CNE:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. [...] É preciso ter clareza que o Art. 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, **exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas**, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (Brasil, 2004, p. 17, grifo nosso).

### Pensando a “poética musical”

Diante do tema escolhido – poéticas musicais e práticas sociais –, a primeira necessidade que sentimos foi a de delimitar o que se entende por “poética musical”. Num primeiro entendimento, que vem desde a obra *Poética*, de Aristóteles, a noção se prende à linguagem verbal, buscando o conceito de poesia e as suas características próprias, em contraposição à prosa (Massaud, 2002, p. 402). Nesse sentido, são significados do substantivo feminino “poética”, listados no *Dicionário Eletrônico Aurélio – Século XXI*: (1) arte de fazer versos; (2) teoria da versificação; (3) crítica literária que trata da natureza, da forma e das leis da poesia; (4) estudo ou tratado sobre a poesia ou a estética.

Neste quadro, a noção de poética musical remete à canção e à relação entre melodia e poesia. Nesse sentido, Emmanuel Coêlho Maciel ([s.d.]), em texto atualmente disponível na Internet,<sup>3</sup> coloca que, em “canções onde exista perfeita unidade entre letra e música”, pode-se falar da “existência daquilo que poderíamos chamar de ‘Poética-musical’”. Nessa concepção, poesia e música são fenômenos distintos, que se encontram e se entrecruzam na canção, configurando, então, a poética musical.

Mas poesia e música encontram-se também nas semelhanças entre os modos de estruturação de cada uma dessas linguagens,<sup>4</sup> como nos mostra Lucia Santaella em seu texto *Poesia e Música: Semelhanças e Diferenças* (2002), fundamentando-se na semiótica:

[...] a música, ela também, no jogo de suas configurações, apresenta modos de engendramento que são típicos da função poética da linguagem, a saber, projeções de similaridade, nas suas mais diversas possibilidades de atualização,<sup>5</sup> sobre o eixo da contigüidade. [...] Poesia e música são construções

<sup>1</sup> A Lei nº 10.639/2003 também acrescenta à LDB o Artigo 26-B, que estabelece a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

<sup>2</sup> “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (Art. 26-A, parágrafo 1º).

<sup>3</sup> Enfatizamos que o texto de Maciel ([s.d.]) está disponível na internet, ou melhor, a World Wide Web (Grande Rede Mundial), que é uma mídia característica de nossa época. Através de “novos” recursos tecnológicos, esta mídia tem permitido vencer as distâncias geográficas, disponibilizando, numa rede virtual, uma quantidade e variedade infinita de informações e produções acessíveis rapidamente, a um simples toque. Assim, é interessante observar que nessa grande rede convivem, também, diferentes concepções de poética musical, como veremos adiante. Ressaltemos que os textos de Maciel ([s.d.]) e Lopes (1990) continuam acessíveis em 11/06/2005.

<sup>4</sup> Temos trabalhado, há já bastante tempo, com a noção de arte como uma linguagem culturalmente construída (Penna, 1995, 1998a), como veremos adiante. Por sua vez, a discussão de Santaella (2002, p. 37) privilegia “a questão da linguagem tanto na poesia quanto na música”.

<sup>5</sup> “Na terminologia do Círculo Linguístico de Praga, o conceito de *atualização* dos meios linguísticos corresponde ao conceito de ‘estranhamento’ da linguagem elaborado pelos formalistas russos e significa que na linguagem poética, sob um ponto de vista funcional, o sinal linguístico não constitui um instrumento veiculante de referentes preexistentes e externos a si mesmo – e daí o valor autônomo do sinal – e que, sob um ponto de vista estrutural, a linguagem poética apresenta autonomia sistemática em relação a outras linguagens funcionais, realizando-se segundo leis, modalidades e potencialidades específicas.” (Silva, 1994, p. 53).

de formas, jogos de estruturação, ecos e reverberações, progressões e retrogradações, sobreposições, inversões, enfim, poetas e músicos são diagramadores da linguagem. (Santaella, 2002, p. 46-47).

Essas considerações estendem a noção de função poética da linguagem verbal à música, enquanto linguagem não-verbal.

A função poética – como função estética – da linguagem foi discutida pelos formalistas russos, teóricos da literatura, e pelos estudiosos do Círculo Lingüístico de Praga, dentre eles Roman Jakobson. Este teórico discute o conceito de poeticidade referindo-se a uma função estética ou uma função poética da linguagem. Quando essa função é dominante, os vários planos do sistema lingüístico (os planos fonológico, morfológico, etc.) passam a ter valores próprios, autônomos, distintos do papel apenas instrumental que têm na linguagem verbal cotidiana – seja a linguagem prática ou a linguagem teórica –, onde esses recursos lingüísticos estão subordinados à função de comunicação, ganhando alto grau de automatismo (Silva, 1994, p. 53). Assim,

[...] das diversas análises que Jakobson consagrou à função estética, ou função poética, da linguagem verbal [...] conclui-se que, em seu entender, nos textos em que aquela função actua como dominante as estruturas verbais adquirem valor autónomo, orientando-se os sinais linguísticos para si mesmos, para “a sua forma externa e interna”, e não para uma realidade extralingüística – orientação própria da função referencial – ou para a subjetividade do autor – orientação própria da função expressiva. (Silva, 1994, p. 49-40).

Fica claro, portanto, que a função poética da linguagem verbal baseia-se nos jogos de estruturação, na construção de formas, que Santaella (2002, p. 47) apontou como constitutivas tanto da música quanto da poesia:

Se o modo de estruturação da linguagem musical guarda muitas semelhanças com o modo de estruturação da linguagem poética, é aí, então, no coração da estrutura, que música e poesia, antes de tudo, se encontram. É aí que o musical da poesia se enlaça ao poético da música. (Santaella, 2002, p. 47).

Essa perspectiva permite uma concepção mais ampla da expressão “poética musical”, que encontra ressonância na própria etimologia do termo “poesia”, que, do grego *poiesis*, significa “ação de fazer, criar, alguma coisa” (Massaud, 2002, p. 402). É possível, então, estender a idéia de poética, da linguagem verbal às diversas linguagens artísticas não-verbais, dentre elas a música, tratando por poética o seu processo estético e de criação. Nesse mesmo sentido, o *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano (1998), remete o verbete “poética” (p. 772) ao verbete “estética” (p. 367-374):

Com esse termo [estética] designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo. [...] Dissemos “arte e belo” porque as investigações em torno desses dois objetos coincidem ou, pelo menos, estão estreitamente mescladas na filosofia moderna e contemporânea. Isso não ocorria, porém, na filosofia antiga, em que as noções de arte e belo eram consideradas diferentes e reciprocamente independentes. A doutrina da arte era chamada pelos antigos com o nome de seu próprio objeto, *poética*, ou seja, arte produtiva, produtiva de imagens [...], enquanto o belo (não incluído no número dos objetos produzíveis) não se incluía na poética e era considerado à parte. (Abbagnano, 1998, p. 367).

De fato, segundo Massaud (2002, p. 402), “o pensamento estético começou pela poesia (Platão, Aristóteles), e durante séculos não conheceu outro objeto”.

Essa concepção ampla de “poética musical”, vinculada aos processos estéticos e de estruturação da linguagem, está presente no texto de José Júlio Lopes (1990) sobre a música contemporânea, também atualmente disponível na Internet, onde convêm diferentes concepções de “poética musical”. Diz o referido autor:

Um número crescente de obras oriundas da chamada música contemporânea apresenta formas e configurações radicalmente diferentes da tradição [...]; são obras estruturadas e concebidas como objectos estéticos de organização instável e de contornos indefinidos como resultado de novos procedimentos, de novas direcções e de novos parâmetros numa prática que operou profundos e sucessivos cortes com o passado, vivendo o conflito e as tensões que opõem os velhos métodos e os seus resultados à busca incessante de novas formatividades e ao aprofundamento de novas poéticas. (Lopes, 1990, grifo nosso).

Vê-se, portanto, que é possível considerar “poéticas musicais” como diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical. É bom tomar consciência de que, quando falamos de “a linguagem musical” ou “a música”, estamos trabalhando em um nível de abstração. Pois “a linguagem musical” só se concretiza, só se realiza em diferentes *músicas* (no plural), ou seja, através de diferentes manifestações musicais, que expressam diferentes poéticas.

Por sua vez, as diferentes poéticas musicais são social e culturalmente contextualizadas, articulando-se a diversas práticas sociais: distintas poéticas implicam modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética, etc. Assim, diferentes grupos sociais podem produzir e trabalhar com poéticas musicais distintas, que cumprem funções diferenciadas.

Por outro lado, podemos também situar a educação como uma prática social, muitas vezes institucionalizada, quando submetida ao sistema escolar. Pois vale lembrar que processos educativos não se desenvolvem apenas na escola, embora caiba à instituição escolar, por princípio, educar.

### **Contribuições do multiculturalismo para pensar a educação musical**

Até aqui, desenvolvemos algumas considerações, explicitando nossa concepção de poéticas musicais. Agora, passamos a discutir como a educação musical pode trabalhar com a diversidade de manifestações musicais presentes no mundo de hoje, que expressam diferentes poéticas. Para tanto, em alguns momentos, abordamos o ensino de arte de modo geral, pois muitas das questões que discutimos dizem respeito à prática escolar nas diversas linguagens artísticas. Por outro lado, nas propostas curriculares para o ensino fundamental e médio, a música faz parte da área de conhecimento Arte (cf. Brasil, 1997, 1998, 1999).

Para pensar a educação musical diante da diversidade, tomamos como base o multiculturalismo, definido por Ana Canen (2002, p. 175) como um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber”. O multiculturalismo “teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional”, unidade nacional esta que se vincula à “imposição de uma cultura, dita superior, a todos os membros da sociedade” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 20). Assim, a preocupação como a multiculturalidade resulta dos desafios colocados por sociedades cada vez mais plurais e menos homogêneas, em que convivem diversas etnias, hábitos culturais e valores diferenciados – por vezes em conflito. Países como a Inglaterra, antigos colonizadores, viram-se diante da necessidade de lidar com a diversidade cultural resultante de imigrantes de suas antigas colônias.

Por seu caráter político, o multiculturalismo busca “respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação” (Canen, 2002, p. 178). Questionando o currículo como expressão da cultura dominante, o multiculturalismo busca propostas que possam acolher a diversidade

cultural presente na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e democráticos.

No campo do ensino de arte, a questão da multiculturalidade vem se colocando em certos círculos acadêmicos brasileiros há já algum tempo. A inglesa Rachel Mason é uma especialista e pesquisadora da multiculturalidade, e, desde sua participação no Congresso da Federação dos Arte-Educadores do Brasil/Faeb, em 1990, mantém intercâmbio com núcleos acadêmicos da área em nosso país (cf. Barbosa, 2001, p. 8), sendo aqui publicado, em 2001, o seu livro *Por uma Arte-Educação Multicultural* (Mason, 2001).<sup>6</sup>

Por outro lado, a arte tem cumprido importante papel no movimento do multiculturalismo:

Se admitirmos que tanto a força quanto o potencial crítico do multiculturalismo reside nas formas de expressão que seus adeptos utilizam na esfera pública, somos levados a aceitar que **foram as artes as responsáveis pela rápida difusão desse movimento**. Ofereceram uma linguagem mais que adequada. (Gonçalves; Silva, 2000, p. 29, grifo nosso).

A influência dessa abordagem na política educacional brasileira manifesta-se, por exemplo, na presença do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os diversos níveis do ensino fundamental.<sup>7</sup> Uma vez que toda manifestação artística é uma manifestação cultural, o “tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida”, como colocado nos próprios Parâmetros para Arte nas 5ª à 8ª séries (Brasil, 1998, p. 41).

O multiculturalismo no ensino de arte implica uma concepção ampla de arte, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas, e o mesmo se coloca 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. Por outro lado, a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional.

Em suas origens, o movimento multicultural liga-se basicamente às questões étnicas, mas pouco a pouco “vai cedendo espaço para outros aspectos da dominação cultural” (Gonçalves; Silva, 2000,

<sup>6</sup> Bem antes da publicação desse livro, o trabalho de Rachel Mason foi discutido em texto assinado por Yara Peregrino (1995) e publicado na coletânea *Da Camiseta ao Museu*, de 1995, com artigos produzidos pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, do qual participamos.

<sup>7</sup> Os temas transversais são questões que devem “atravessar” o currículo, sendo tratadas em todas as áreas de conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real.

p. 28). Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como conseqüência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura européia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia.

Convém, neste momento, discutir um pouco mais a fundo essa questão.<sup>8</sup> Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que música é um *fenômeno universal*. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo. Exemplifico: entre os sons possíveis de serem captados pelo ouvido humano, entre todos os sons da natureza e os possíveis de serem produzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles sons que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons. Assim, por exemplo, para a civilização européia e durante vários séculos, a música estrutura-se *exclusivamente* a partir das notas e dentro dos princípios da tonalidade: colocando de um modo bem simples, a música tonal utiliza sete notas (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) que cumprem funções distintas e hierarquizadas (como tônica, dominante, etc.) dentro de um determinado tom (por exemplo, dó maior); a partir daí são estabelecidos princípios para a organização das notas em sucessão (na melodia) ou em simultaneidade (na harmonia). No entanto, as alturas (ou notas) do sistema musical europeu não contemplam as possibilidades de sons das músicas de outras culturas, com suas poéticas próprias. E mesmo o modo como a tonalidade e seus princípios são definidos na música ocidental sofre variações, conforme o momento histórico. Uma evidência disto é o intervalo de 4ª aumentada ou 5ª diminuta, o chamado “trítone”, hoje correntemente empregado. No entanto, no século XIV, esse intervalo – composto pelas notas si e fá, por exemplo – era considerado como

“a mais terrível das dissonâncias”, sendo chamado de o “diabo na música”, e por causa disso era proibido (Candé, 1983, p. 222-223). Hoje, os mesmos sons não causam maiores estranhezas.

Vê-se, portanto, que um mesmo material sonoro – as notas musicais organizadas em tonalidades – pode ser submetido a diferentes modos de estruturação significativa, que configuram poéticas diferenciadas. Já a música erudita contemporânea, por sua vez, amplia enormemente o material sonoro objeto do fazer musical, que passa a abarcar diferentes sonoridades, inclusive os ruídos. Daí o surgimento de novas formas e padrões estéticos, que ultrapassam, inclusive, as possibilidades da grafia musical tradicional. Nesse sentido, Lopes (1990) refere-se às “novas poéticas e novas formatividades [da música erudita contemporânea] que subvertem completamente a lógica de uma escrita tradicional agora insuficiente e estreita para as necessidades criadas por obras que jogam com materialidades e modelos conceituais que não têm precedentes”.

Assim, se música é um fenômeno universal, enquanto *linguagem é culturalmente construída*, diferenciando-se de cultura para cultura. Inclusive, dentro de uma mesma sociedade – como a nossa, a brasileira –, diferenciando-se de grupo para grupo, pois em nosso país convivem práticas musicais distintas, uma vez que podemos pensar na cultura e na arte eruditas, e nas diversas formas de arte e cultura populares, com sua imensa variedade.

Sendo a música uma linguagem cultural, um tipo de música se torna significativo para nós na medida em que, pela vivência cotidiana, nos familiarizamos com os seus princípios de organização sonora, com a sua poética.<sup>9</sup> Em contrapartida, a música que não faz parte de nossa experiência é vista com “estranhamento”:

Cada um de nós costuma emprestar tanta importância à música que ouve mais freqüentemente, que acaba por tender a não encarar como música, **como significação**, a atividade musical do vizinho, quer este more ao lado, quer ele viva na Polinésia. [E] Isso é uma atitude [...] cultural. (Moraes, 1983, p. 15-16, grifo nosso).

Esta atitude de estranhamento e desconsideração em relação à vivência musical do outro mui-

<sup>8</sup> Para essa discussão da música como fenômeno universal e linguagem culturalmente construída, retomamos idéias apresentadas em Penna (1999).

<sup>9</sup> Para uma discussão do processo de familiarização na formação da “competência artística”, ver Bourdieu e Darbel (2003). Finalmente publicada no Brasil, essa obra, cuja primeira edição francesa data de 1969, traz – com base em pesquisas empíricas sobre o público dos museus – interessantes discussões sobre os fatores socioculturais envolvidos na transmissão do “capital cultural”, incluindo o papel da instituição escolar. Embora ainda importante e pertinente, essa obra merece, atualmente, uma leitura crítica, pela marca de concepções estruturalistas que carrega (compatíveis com o momento de sua elaboração), como, por exemplo, o tratamento da linguagem (artística e verbal) como “código”. Para uma discussão desse ponto, ver Penna (1998a).

tas vezes se articula a uma crítica às produções da indústria cultural, levando a considerar o outro como “vítima” passiva e alienada do poder da mídia. Isso também merece uma reflexão mais profunda.<sup>10</sup>

A lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo. Mas é necessário contextualizar historicamente essa questão, compreendendo que, nas sociedades industriais capitalistas, centradas no mercado de consumo, os bens culturais – incluindo a música – tornam-se mercadoria. 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.

Na verdade, 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. A esse respeito, retomamos Faraco (2001, p. 128):

Nunca é demais lembrar que Shakespeare escrevia suas peças para serem apresentadas como entretenimento num teatro popular; [...] ou que compositores como Bach ou Mozart (para citar só dois) escreveram muitas de suas peças sob encomenda direta de seus mecenas para ornamentar festas, eventos do cotidiano ou preencher horas de ócio.<sup>11</sup>

Defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão.

Assim, a concepção de música e de arte que embasa a nossa prática pedagógica torna-se suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade, indicando o diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade. O diálogo como princípio baseia-se numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como “viva”, em constante processo. Pois, se as linguagens artísticas – e suas diversas poéticas – são “historicamente construídas”, essa constru-

ção histórica não se encontra apenas atrás de nós, em algum momento passado, mas se processa também no momento presente, através das nossas escolhas em relação às produções artísticas e a seu “consumo”.

### O diálogo como princípio necessário

O diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Como coloca Santos (1990, p. 41-42), em artigo sobre a música na educação básica, se os alunos de uma turma sentam juntos e moram no mesmo bairro, na proximidade da escola, isso não torna essa turma homogênea. Assim, se o trabalho pedagógico for orientado apenas pela experiência musical da maioria – no que a autora denomina de “pedagogia do agrado” –, será certamente perdida a riqueza que poderia ser propiciada pela troca com as expressões e práticas musicais de grupos minoritários.

Para que seja possível efetivar esse diálogo e troca de experiências, é fundamental conhecer a vivência dos alunos. Nesse sentido, a “avaliação diagnóstica multicultural” é um componente central em currículos multiculturalmente orientados:

O trabalho de avaliação diagnóstica implica um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. O objetivo é o conhecimento dos universos culturais dos alunos, bem como em que medida o diálogo entre estes e os padrões culturais abraçados pelo professor está sendo bem-sucedido. Trabalhos em grupo, testes, provas, diários reflexivos (em que os alunos relatam, por exemplo, suas experiências, bem como o impacto das aulas sobre as mesmas), fichas de observação e outros instrumentos ajudam nesta trajetória. O ajuste de rotas que a avaliação diagnóstica multicultural permite, pode desafiar noções de multiculturalismo que, muitas vezes, tratam da diversidade cultural de forma abstrata, como se esta estivesse presente apenas na sociedade mais ampla. A avaliação concebida de forma multicultural volta-se justamente ao reconhecimento da diversidade cultural e da construção das diferenças também no interior da sala de aula concreta em que o professor atua. (Canen, 2002, p. 190).

Como modo de tratar a diversidade, o diálogo e a troca de experiências podem evitar a “guetização” – o processo de fechar em guetos –, um dos riscos do multiculturalismo, apontado tanto por Canen (2002) quanto por Peregrino (1995), entre outros. O risco da guetização acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de diferentes

<sup>10</sup> Para tal, retomamos, nos próximos parágrafos, a discussão desenvolvida em Penna (2003).

<sup>11</sup> Elias (1995) mostra que, em certa medida, a constituição de um mercado de consumo libertou criativa e esteticamente o artista da exigência de atender ao gosto de seu mecenas, condição essa que Beethoven pôde usufruir – mas não Mozart.

grupos, especialmente daqueles historicamente dominados, acaba-se por prender esses grupos no gueto de sua particularidade, isolando-os.

No entanto, dentro do próprio movimento do multiculturalismo, há posições divergentes a respeito da guetização. Um exemplo expressivo dessa problemática foi a discussão em torno da demarcação da reserva indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, que abarca extensa área, onde já existem “três pequenas cidades, quatro vilarejos, oito estradas e catorze grandes lavouras de arroz” (Cabral, 2005, p. 61). Antecedendo a homologação da criação da reserva, em abril de 2005, pelo presidente da República, uma reportagem na televisão mostrou depoimentos de índios que tinham posições distintas: alguns defendiam a demarcação da reserva em território contínuo – como de fato ocorreu –, enquanto outros defendiam uma demarcação não-contínua que preservasse as cidades, declarando que não queriam se ver isolados. Como mostra Cabral (2005, p. 61-63), a própria população indígena está dividida: embora lideranças indígenas declarem que a reserva demarcada em terras contínuas é imprescindível para a preservação de sua cultura, costumes e organização social, não são poucos os índios “que também protestam contra a demarcação e a subsequente expulsão dos brancos e suas delícias – como luz elétrica, televisão, celular, dinheiro”. Certamente, é uma discussão muito complexa, que não pretendemos encerrar, mas que exemplifica a problemática da guetização e, mais ainda, do fechamento em território próprio.

No campo da educação, a guetização levaria a propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo. Essa postura é bastante reducionista, se pensarmos no amplo e diversificado patrimônio artístico e cultural da humanidade, se considerarmos a multiplicidade quase infinita de manifestações musicais, expressando poéticas diferenciadas. Em oposição a esse enfoque exclusivo das práticas musicais próprias do grupo, Canen (2002, p. 185-187) propõe que a abertura à diversidade leve a “pensar em estratégias curriculares que permitam articulações, intercâmbios interculturais”, sendo a base desse trabalho o diálogo, e “jamais o monólogo que aprisiona os sujeitos exclusivamente em seus modos de ver o mundo” – e, podemos acrescentar, que aprisiona os sujeitos nos seus próprios padrões estéticos e artísticos.

Muitas vezes, a guetização está ligada a uma idealização das raízes culturais,<sup>12</sup> levando ao “congelamento” ou “fixação” de práticas culturais, o que nega o caráter vivo e dinâmico da cultura e da sociedade. Esse é um risco a evitar, por exemplo, ao tratar a cultura afro-brasileira, como determinado com a inclusão do Artigo 26-A na atual LDB. É preciso enfocar a contribuição negra e africana em nossa cultura como um processo dinâmico, evitando tomar práticas culturais como emblemas fixos, como muitas vezes acontece em livros didáticos. Pois a própria cultura se transforma e se enriquece com intercâmbios, reapropriações, ressignificações, renovações. Nesse sentido, é bem interessante a discussão de Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva (2000, p. 29-30) sobre o que chamam de “fenômeno musical do multiculturalismo”, que é híbrido e miscigenado:

Ele pode, por exemplo, ter sua origem na Jamaica, em Kingston e migrar para São Paulo, Paris, São Luiz do Maranhão, Nova Iorque e Lisboa. Em cada lugar que se instala, impregna-se de outras formas musicais. Não teria sido esse o caso do *rap* e do *reggae*?

Ambos nascem na Jamaica. Onde chegam, aglutinam, prioritariamente, jovens negros, o que lhes confere um caráter eminentemente étnico. Mas são imediatamente transformados. Basta lembrar que, em algumas cidades brasileiras, o *reggae* virou *samba-reggae* e, em outras, incorporou elementos da tradição afro-brasileira.

Um outro risco do multiculturalismo na educação, ligado a essa fixação das práticas culturais de determinados grupos, é cair no “folclorismo”:

Trata-se da redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos culturais diversos. Perspectivas curriculares que reduzem o multiculturalismo a momentos de “feiras de culturas”, celebração do Dia do Índio, Semana da Consciência Negra e outras formas mais pontuais podem correr esse risco. (Canen, 2002, p. 182).

Esse risco é particularmente acentuado na área de arte, devido à prática, ainda corrente, de vincular as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de arte ao calendário de datas comemorativas, o que é reforçado por diversos livros didáticos. O folclorismo está ligado ao congelamento e fixação das práticas culturais, na medida em que trabalha com a idéia do “típico”, que nega o dinamismo da cultura e muitas vezes cai em estereótipos. Reconhecer e valorizar a especificidade de diferentes grupos não implica, necessariamente, congelar suas práticas, desconsi-

<sup>12</sup> Para uma discussão da idealização das raízes, ligada ao questionamento das noções de perda de identidade e desenraizamento, ver Penna (1998b). Embora abordada no quadro da migração, a discussão das bases epistemológicas e do valor heurístico de tais noções pode ser útil para áreas de estudo que se valem das mesmas noções para tratar, por exemplo, a questão da identidade cultural.

derando o caráter vivo das práticas culturais e artísticas. Assim, o folclorismo expressa o que Canen e Oliveira (2002, p. 63) denominam de “multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos”. Por sua vez, “o multiculturalismo em sentido mais crítico, também denominado perspectiva intercultural crítica [...], busca superar essa visão. Esforça-se em integrar ocasiões folclóricas a discussões mais amplas sobre a construção histórica das diferenças, dos preconceitos e formas de superá-los.” (Canen, 2002, p. 183).

A nosso ver, o que o multiculturalismo indica para a educação musical – e, de modo mais amplo, para o ensino de arte –, é a necessidade de trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando a todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural. Nesse sentido, cada escola poderia buscar, no espaço da aula de arte, acolher as vozes dos “grupos culturais e étnicos plurais” que a constituem, incentivando o diálogo entre essas diversas vozes (Canen, 2002, p. 178). Pois é preciso evitar a guetização e, mais ainda, evitar que essa guetização resulte na inversão da oposição entre popular e erudito, e, de certo modo, exclua as possibilidades de diálogo com as formas artísticas eruditas, por serem estas julgadas a expressão da civilização européia e ocidental, responsável pela opressão de padrões culturais outros, de grupos não dominantes.

Certamente, as formas eruditas retratam, em grande medida, esse modelo da cultura européia. Entretanto, por um lado, a arte erudita é também parte do patrimônio cultural da humanidade, é mais uma manifestação, ao lado das demais. Por outro lado, as produções eruditas também estão sujeitas a diferentes apropriações, e tampouco devem ser congeladas ou idealizadas. É possível, portanto, “uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas” (Canen; Oliveira, 2002, p. 64). Submetidas a um processo de diálogo cultural, questionamento e reflexão, manifestações da arte e da cultura eruditas podem ser ressignificadas. Assim, um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode superar oposições e dicotomias, promovendo reapropriações significativas e o intercâmbio de experiências culturais. O desafio é ultrapassar a oposição entre música popular e música erudita, não privilegiando algum desses campos de produção em detrimento do outro, para poder co-

nhecer, usufruir e dialogar com o vasto universo de produções musicais, com suas diversas poéticas.

### Considerações finais

Entendemos que o objetivo último do ensino de arte na educação básica – aí incluída a música – é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida – ou, melhor dizendo, *nas culturas*, para lembrar sempre da diversidade. O efeito de um ensino que realmente cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com a música e a arte. Para que o ensino de arte possa de fato contribuir para essa ampliação da experiência cultural, deve partir da vivência do aluno e promover o diálogo com as múltiplas formas de manifestação artística. E o multiculturalismo nos traz indicações para tal.

No entanto, o multiculturalismo está sujeito a diferentes apropriações, até mesmo conflitantes.<sup>13</sup> Mas, como Ana Canen (2002), acreditamos que a resposta está no diálogo, na troca e no intercâmbio, baseados no respeito pelas diferentes vivências. Nesse mesmo sentido, as diretrizes curriculares relativas à cultura afro-brasileira colocam que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p. 14).

Sem dúvida, o diálogo e a troca de experiências são indicações viáveis para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical. Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. Pelo contrário, a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários para o diálogo multicultural inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. E essas práticas podem significar bem mais do que mera questão de gosto pessoal, dizendo respeito às histórias de diferentes grupos, nas suas lutas pelo direito à sua especificidade e a seus valores próprios.

<sup>13</sup> Analisando perspectivas em arte-educação, diz Mason (1999, p. 16): “multiculturalismo significa coisas diferentes em contextos nacionais e regionais diferentes”.

Enfim, o multiculturalismo indica que as aulas de música e, de modo geral, de arte podem também contribuir para “a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos” (Canen, 2002, p. 176). Mas isso à medida que nossas aulas forem capazes de acolher a diversidade cultural presente na sociedade e trabalhar com ela. Para tal, não há receitas prontas, e mesmo os educadores que discutem o multiculturalismo como proposta orientadora dos currículos

reconhecem a sua dificuldade em chegar à sala de aula, a dificuldade de as propostas e concepções se traduzirem no currículo em ação – ou seja, resultarem em mudanças concretas da prática escolar cotidiana. Entretanto, embora não suficientes para tanto, a discussão e a reflexão são, sem dúvida, indispensáveis para darem um rumo às nossas buscas, para que possamos questionar os padrões de nossa própria prática e construir novas alternativas.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. Prefácio. In: MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 7-10.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp: Zouk, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004. Incluindo Parecer 03/2004 – CNE, Resolução 01/2004 – CNE e Lei 10.639/2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- CABRAL, Otávio. Uma guerra sem vencedores. *Veja*, São Paulo, ed. 1903, ano 38, n. 18, p. 60-64, 4 maio 2005.
- CANDÉ, Roland de. *A música: linguagem, estrutura, instrumentos*. Lisboa: Edições 70, 1983.
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.
- ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-131.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOPES, José Júlio. *As escritas da abertura na música contemporânea*. 1990. Disponível em: <<http://fenix2.ubi.pt/~comum/lopes-jose-julio-escritas.html>>. Acesso em 20 nov. 2004.
- MACIEL, Emmanuel Coêlho. *Poética-musical?* [s.d.]. Disponível em: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=25&rv=Literatura>>. Acesso em: 20 nov. 2004.
- MASSAUD, Moisés. *Dicionário de termos literários*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- MASON, Rachel. Arte-educação multicultural e reforma global. *Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 7-19, nov. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MORAES, J. Jota. *O que é música*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 17-22.
- \_\_\_\_\_. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. In: PENNA, Maura (Coord.). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. 2. ed. rev. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1998a. p. 65-78. (Também disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>).
- \_\_\_\_\_. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. p. 89-112.
- \_\_\_\_\_. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de Arte: revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo*, [s.l.], ano 2, n. 3, p. 14-17, 1999. (Também disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>).
- \_\_\_\_\_. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, set. 2003.
- PEREGRINO, Yara Rosas. Reflexões sobre a educação multicultural: a realidade brasileira. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 89-94.



SANTAELLA, Lucia. Poesia e música: semelhanças e diferenças. In: SEKEFF, Maria de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson S. *Arte e cultura: estudos interdisciplinares II*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002. p. 37-50.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música). *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-52, 1990.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1994.

*Recebido em 12/06/2005*

*Aprovado em 22/08/2005*

# Música na Floresta do Lobo<sup>1</sup>

Margarete Arroyo

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

**Resumo.** Este artigo relata alguns resultados da pesquisa “Adolescentes-música popular-escola: um estudo entre estudantes de 5ª à 8ª série de uma escola rural da cidade de Uberlândia, MG”, cujo campo de investigação é a abordagem sociocultural da educação musical. Os objetivos do estudo foram: compreender a relação de adolescentes de 5ª à 8ª série de uma escola rural com a música popular e experimentar, refletir e discutir o quê, por quê, para que e como essa relação pode contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem de música na educação fundamental. Entre os dados levantados através de procedimentos etnográficos, estão dois processos de composição dos adolescentes, descritos e interpretados no presente texto. O referencial teórico de interpretação é a teorização da interação humano-música elaborado por Tia DeNora. O texto conclui com algumas implicações da investigação para a educação musical.

**Palavras-chave:** adolescentes, música popular, ensino fundamental

**Abstract.** This paper reports some findings of the research “Adolescents-popular music-school: a study between students of 5th to 8th grade of a rural school in Uberlândia, MG”. The investigative field is the sociocultural music education approach. The goals of the research were: to understand the relationship of those adolescents with popular music and to experiment, reflect and discuss what, why and how that relationship can contribute to support local proposals of teaching and learning music in the school. The data were collected through ethnographic research. Two processes of composition are described and interpreted in this text. The theoretical basis of interpretation is the human-music theorization by Tia DeNora. The paper concludes with some implications of the investigation to music education.

**Keywords:** adolescents, popular music, school

## Introdução

É como “Floresta do Lobo” que é conhecido o lugar onde fica a escola municipal rural na qual interagi com cerca de 80 adolescentes, estudantes de 5ª à 8ª série, buscando compreender a relação deles com a música popular. A escola é pequena, não destoando na forma e no tamanho das casas da pequena *colônia* de empregados da fazenda de reflorestamento. A forma da *colônia* é retangular, com as poucas casas alinhadas nas laterais mais longas; em um

dos lados menores fica a pequena capela branca e azul; do outro, a escola. Todas as construções estão de frente para o centro do retângulo, formando um grande pátio com gramado, árvores e uma pequena quadra de esporte. A *colônia* fica no meio de uma mensa área de reflorestamento de pinheiros. Apesar das árvores estranhas ao cerrado, dizem que lobos-guará ainda aparecem por lá. Infelizmente não os vi, só as sriemas.

<sup>1</sup> Partes deste artigo foram publicadas em anais de eventos científicos (Arroyo, 2004a, 2004b) ou submetidas a outros eventos em 2005.

Floresta do Lobo, escola rural, lobos-guará, siriemas: foi preciso fazer um exercício para superar um sentimento romântico sobre os adolescentes desse cenário e sua relação com a música popular. Aliás, quem me lembrou a tarefa foi uma ex-professora de arte da escola, que em um seminário local, ainda quando iniciava a pesquisa, detectou no meu relato um olhar romântico. Eu dizia:

[...] De acordo com defesa anterior (Arroyo, 1998) sobre a constituição do campo da Educação Musical como resultado da interseção dos campos das musicologias e pedagogias, a análise musicológica da relação jovens e músicas no contexto contemporâneo, incluindo os cenários rurais, torna-se fundamental para se pensar questões pedagógico-musicais voltadas para esses jovens. No caso dos gêneros musicais citados pelos adolescentes da pesquisa, a maioria é de origem urbana, vivenciados através dos meios de comunicação de massa e equipamentos eletrônicos. Que significados são construídos pelos adolescentes que citaram, por exemplo, o rap como música que ouvem, uma vez que esse gênero de música relata na maior parte dos casos situações urbanas? O que esses adolescentes da escola rural compartilham com os jovens que consomem rap nos centros urbanos? (Arroyo, 2004b, p. 7).

O alerta da professora, a quem agradeço mais uma vez, foi: *cuidado com esse olhar romântico. Esses estudantes, na sua maioria, já viveram em cidade (meio urbano).*<sup>2</sup>

Este artigo relata alguns resultados da pesquisa "Adolescentes-música popular-escola: um estudo entre estudantes de 5ª à 8ª série de uma escola rural da cidade de Uberlândia, MG",<sup>3</sup> que teve início em fevereiro de 2004 e término em junho de 2005. Sua realização foi motivada, por um lado, por meu interesse em aprofundar conhecimentos sobre a relação entre adolescentes e músicas decorrente tanto de prosseguir estudos que venho realizando desde 1995 sobre cenários de ensino e aprendizagem musical na cidade de Uberlândia (MG), quanto da necessidade de melhor me qualificar para a tarefa de formação de educadores musicais, especialmente nesta fase pós-LDBN 9394/96, em que o ensino de Arte tornou-se obrigatório na educação básica. Por outro lado, nos últimos anos temos testemunhado no Brasil vários projetos sociais e culturais que se valem da socialização de jovens através das práticas musicais, reservando à música um papel de prevenção e reabilitação de situações margina-

zadas de adolescentes, projetos que começam a merecer reflexões sistemáticas (Kleber, 2004). Como já se pode perceber, razões para buscar uma maior compreensão da relação entre adolescentes e músicas são relevantes.

Dos recortes da pesquisa, a escola rural encontra justificativa pelo interesse em adentrar em um universo que tem sido pouco estudado. O foco na faixa da escolaridade que compreende o 3º e o 4º ciclo do ensino fundamental deu-se pela inexistência do ensino médio na zona rural da rede municipal de Uberlândia, rede em que tenho me concentrado nos estudos já realizados (Arroyo; Alves, 2003; Arroyo; Penna; Machado, 2001). Outra dimensão desse recorte está na música popular.<sup>4</sup> Circunscrever a atenção sobre a relação daqueles adolescentes com esse tipo música decorre tanto da presença acentuada dessa música no cotidiano dos jovens, de modo geral, quanto do interesse em focalizar um tipo de música (ou uma parcela dessa música) cuja presença na escola é, muitas vezes, fonte de tensões.

De modo geral, o recorte da pesquisa não impede generalizações, que a meu ver estariam presentes no exercício de se pensar propostas locais de educação musical escolar, além de contribuir com dados relativos à interação adolescentes-música popular, dados que também podem sustentar teorias no âmbito da abordagem sociocultural da educação musical.

Assim, tendo em vista esses interesses e contextualizações, a questão da pesquisa foi desta maneira formulada: em que a relação entre adolescentes e música popular pode contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem escolares de música? Essa relação abrange o quê, por quê, para quê, onde, como e quando.

Os objetivos centrais da investigação foram: compreender a relação de adolescentes de 5ª à 8ª série de uma escola pública rural da cidade de Uberlândia com a música popular (o que, por que, para que, onde, como e quando ouvem, tocam, dançam, cantam música popular e lêem, falam, pensam sobre música) e experimentar, refletir e discutir o que, por que, para que e como essa relação pode

<sup>2</sup> As palavras em itálico indicam que são empregadas pelos atores do cenário da pesquisa.

<sup>3</sup> Essa investigação contou com o apoio do CNPq.

<sup>4</sup> O termo "música popular" é de sentido múltiplo. Richard Middleton (1990, p. 7, tradução minha, grifo do autor), após uma discussão sobre o assunto, conclui: o que chamamos de "Música popular [...] pode ser visto somente dentro do contexto de um *campo musical total*, dentro do qual [essa música] é uma tendência ativa [...]". A publicação *Encyclopedia of Popular Music of the World*, de 1992 do Instituto de Música Popular da Universidade de Liverpool, define "música popular" como "música criada dentro da sociedade urbano-industrial, especialmente as músicas disseminadas pela mídia de massa" (apud Aharonián, 2000, p. 1, tradução minha). No âmbito da presente investigação, o termo "música popular" refere-se ao sentido delimitado na referida enciclopédia.

contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem de música na educação fundamental.

Os procedimentos metodológicos foram de natureza etnográfica, quer pela adequação aos objetivos da pesquisa, quer pela crença na necessidade de mapear práticas e significados musicais (Arroyo, 1999, f. 46). Simon Frith (2003, p. 100, tradução minha) comenta sobre essa necessidade:

O futuro das pesquisas na temática música e cotidiano precisa integrar o estudo do fazer musical com o estudo do uso da música. [O autor destaca que os projetos etnográficos], que mapeiam em detalhes os momentos de engajamento das pessoas com a música, as razões porque uma música em particular recebe especial atenção em determinados momentos e como esses momentos estão, por sua vez, atados à rede social das pessoas. [São os mais urgentes].

As técnicas utilizadas e etapas percorridas da investigação foram: inserção na escola, interação com os estudantes, observação geral, observação participante, questionários, entrevistas livres, documentação audiovisual e diários de campo. Além disso, um estudo bibliográfico foi realizado, revisando a literatura vinculada ao tema da investigação.

A inserção na escola implicou, num primeiro momento, o contato prévio com a comunidade escolar: diretora, supervisora, professores, outros funcionários, estudantes e indiretamente seus pais ou responsáveis, através do termo de consentimento para que seus filhos participassem da pesquisa. A observação participante aconteceu de março a novembro de 2004 através da realização de atividades musicais com os adolescentes na escola,<sup>5</sup> num total de 15 encontros que ocorreram no horário de aulas “cedidas” pelos professores (ver anexo). Esses encontros foram registrados em diário de campo e em alguns deles foi feito registro audiovisual. Foram aplicados seis questionários a todos os estudantes e realizadas 12 entrevistas livres.

O campo investigativo desse recorte é a abordagem sociocultural da educação musical que tem encontrado na sociologia, entre outras áreas de conhecimento, fundamentos para pensar o ensino e aprendizagem musical em contextos formais ou informais. Recorri à teorização da socióloga britânica Tia DeNora (2000, 2003a) sobre a “força semiótica da música” como referencial teórico adequado para interpretar os dados levantados.

O artigo está estruturado nas seguintes seções: Adolescentes e jovens à luz da sociologia –

situa a construção histórico-social dessas categorias; Interação adolescente e música popular – revê literatura nessa temática; “Força semiótica da Música” – sintetiza a teorização relativa à interação humano-música feita por DeNora; adolescentes-música popular-escola rural – descreve dados da pesquisa; adolescentes compondos – interpreta parte dos dados levantados; *Viajando no Pensamento* – traz a discussão dos dados; e as considerações finais – aponta implicações para a educação musical.

### **Adolescentes e jovens à luz da sociologia**

Esta seção tem por meta focalizar a construção histórico-social das categorias *adolescentes*, *jovens*, *adolescência* e *juventude*, pois ao iniciar a revisão bibliográfica sobre a relação entre adolescentes e música, chamou minha atenção o uso indiferenciado dessas categorias na literatura. Compreender os sentidos desses termos na literatura consultada, tarefa que não foi exaustiva, é importante em razão das implicações das representações dessas categorias na vida cotidiana e na escola. Sobre as representações, diz Gatti (1998, p. 9): “somos guiados em nossas relações pelas idéias que fazemos das pessoas com quem lidamos. Essas representações condicionam muito da forma como convivemos e trabalhamos com elas [pessoas]”.

Também é interessante observar o quanto as representações de adolescentes, jovens, adolescência e juventude construídas em outros momentos históricos são reproduzidas nos dias atuais. A revisão abaixo possibilita identificar essa reprodução.

### **Sentidos dos termos**

A abordagem sociológica desses conceitos indica que eles são histórica, social e culturalmente constituídos. As mudanças de ordem fisiológicas que operam universalmente na puberdade são acompanhadas de sentidos socioculturais variados. Compreender esses sentidos na cultura ocidental contemporânea parece relevante para um aprofundamento do estudo da relação entre adolescentes e música popular.

Por tratar-se de categorias socialmente constituídas, um alerta importante feito pela literatura é o de compreender a multiplicidade de sentidos atrelados ao ser adolescente ou jovem. Assim, não há uma adolescência ou uma juventude, mas várias. Entretanto, essa visão múltipla é recente dentro do histórico dos estudos sobre o tema.

<sup>5</sup> Agradeço à diretora, supervisora, professores, funcionários e estudantes a calorosa acolhida e a oportunidade de realizar esse estudo.

Segundo Pais (1993, p. 23, 29, grifo do autor), a sociologia da juventude “tem vacilado entre duas tendências” com relação ao conceito de juventude:

a) como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos [...];

b) como um *conjunto social* necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. [...] [Trata-se de ] uma categoria sujeita a modificar-se ao longo do tempo.

Alguns dados históricos esclarecem essas tendências.

Se a idéia de infância na Europa surgiu entre fins do século XVIII e início do século XIX,

a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase da vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objeto de “consciência social” [...]. Em suma, a noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento [...] dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma *fase de vida*. (Pais, 1993, p. 31, grifo do autor).

Pais (1993, p. 32) chama atenção para o fato de que obviamente jovens existiam antes desses marcos, “mas não com o estatuto nem com a autonomia ou a força de grupo social que agora têm. [...] Na sociedade contemporânea, os jovens revelam e reclamam uma capacidade de intervenção, decisão e influência em numerosos domínios nos quais ditam modos de comportamento”.

Em estudo sobre o *rock*, Frith (1981) revisa a construção das idéias de adolescente e jovem. Apesar de limitar-se à literatura americana e britânica, sua referência é interessante, pois, ao focalizar as décadas 1950 e 1960, descreve aspectos identificáveis no mundo ocidental, dada a expansão dos meios de comunicação de massa nesse período.

A noção de adolescente nos anos 1950 está atrelada à idéia de consumo voltada para um mercado. De acordo com Frith, as pesquisas realizadas nos anos 1970 sobre esses adolescentes levantaram questões como “Por que [eles] consomem da maneira que consomem? O que está na base das suas escolhas no tempo livre?” As respostas a essas questões construíam “uma noção temerosa” da adolescência:

[...] que os jovens consumiam sem qualquer valor, que eles eram vítimas da manipulação do mercado [...]. Dessa perspectiva, a adolescência era simplesmente uma criação comercial, e o resultado foi uma cultura niilista, uma geração sem preocupações, exceto por momentos instantâneos de prazer. (Frith, 1981, p. 181-183, tradução minha).

Também é nesse período, segundo Frith (1981, p. 189, tradução minha), que nasce a relação entre adolescência e delinquência: ao longo do século XX, “quando os adolescentes desenvolveram suas próprias instituições, seus próprios meios de expressão, eles tornaram-se mais invejados e temidos, mais celebrados e mais sujeitos ao controle”.

A noção de cultura jovem vem dos anos 1920. Entretanto, foi tomando um sentido mais ideológico nos anos 1960, com a adesão de valores das classes trabalhadoras por filhos da classe média e a associação da cultura jovem com os movimentos de estudantes e de contracultura nessa década (Frith, 1981, p. 190). O autor continua:

Os jovens nos anos 60 tiveram experiências (guerra e políticas) que intensificaram o conflito entre as obrigações públicas e privadas, entre liberdade e responsabilidade, e foi a esses problemas que o *rock*, mais do que qualquer outra forma de expressão, dirigiu-se. (Frith, p. 194, tradução minha).

Essa citação evidencia a forte relação entre jovens e música popular.

### Interação adolescente e música popular

O estudo da relação entre cultura jovem e música popular como foco de interesse sociológico surge em meados da década de 1970, de acordo com Bennett (2002).

Em seu artigo, Bennett (2002, p. 451, tradução minha) faz uma “avaliação crítica da metodologia de pesquisa qualitativa nos estudos sociológicos [de língua inglesa] que focalizam” aquela relação, proporcionando uma visão macro dessa produção.

O autor divide sua análise em três agrupamentos: a) os primeiros estudos realizados em meados da década de 1970; b) os que ele denomina “estudos mais recentes”, final dos anos 1980 e 1990; e c) “a pesquisa contemporânea de campo”.

No primeiro grupo estão as investigações de caráter principalmente teórico, exceção feita a *Pro-fane Culture*, de Paul Willis (1978). Essas investigações estão fundamentadas no marxismo cultural e ligadas ao Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, cuja produção exerceu influência significativa nos estudos culturais das décadas se-

guintes. É no corpo dessa produção que surgem conceitos como homologia e subcultura, o primeiro largamente discutido no final da década de 1970 e início dos anos 1980 no debate empreendido entre Vulliamy e Shepherd (1984), por um lado, e Swanwick (1984), por outro, e que focalizou a música popular na educação musical escolar.

O segundo grupo caracteriza-se por estudos empíricos que relacionam “as questões da cultura jovem e música popular com temas sociológicos tais como pós-estruturalismo, capital cultural, geografia social e identidade local” (Bennett, 2002, p. 451, tradução minha). *The Hidden Musicians*, de Ruth Finnegan (1989) e *Rock Culture in Liverpool*, de Sara Cohen (1991) são investigações etnográficas e microssociológicas que marcaram essa fase, destaca Bennett.

Na síntese que o autor faz dessas duas primeiras fases, aponta que os primeiros estudos, que empregaram largamente a noção de cultura, relacionaram estilo e gosto musical dos jovens às suas situações de classe social. A rejeição a essa linha de pensamento levou a um abandono do conceito da noção de subcultura em favor de termos como “scene” [cena] (Straw, 1991), “tribe” [tribo] (Bennett, 1999) e “taste culture” (Lewis, 1992), que permitiram maior heterogeneidade, agora identificada com grupos demarcados estilisticamente e/ou musicalmente. Nesses novos conceitos, o significado do gosto musical está atrelado a “uma série de valores estéticos inter-relacionados através dos quais indivíduos constroem suas próprias identidades e identificam-se com outros que possuem valores iguais ou similares” (Bennett, 2002, p. 462, tradução minha).

O terceiro grupo de pesquisas caracteriza-se pela presença de pesquisadores familiarizados com seus contextos de estudo (*insider-researchers*).

Todas essas investigações registram a forte relação entre jovens e música popular. Mas se essa relação exerce papel de destaque na vida cotidiana dos jovens, ela é, muitas vezes, foco de conflitos no contexto escolar. No Brasil, a temática ganha atenção no final da década de 1990 e início do século XXI (Correa, 2000; Dayrell, 2002; Wille, 2003).

Outro aspecto a considerar é que os estudos que focalizam a relação entre jovens e música popular na literatura consultada circunscrevem-se aos cenários urbanos. Como seria essa relação nos contextos rurais? Haveria interesse no estudo desses contextos?

Alguns dados estatísticos das zonas rurais no Brasil fornecem parâmetros para posicionamento:

[...] de uma população rural de 33.515.756, conforme dados do Censo 2000, há no Brasil, hoje, uma população de quase seis milhões de pessoas vivendo em *aglomerados rurais* [...] do tipo extensão urbana, privados, núcleos, outros aglomerados. (Carneiro, 2001, p. 55, grifo do autor).

Além disso, os meios de comunicação e os aparatos eletrônicos que proporcionam experiências musicais contemporâneas se estendem dos centros urbanos para as regiões rurais. Nesse sentido, mesmo com uma concepção múltipla de adolescentes, há características comuns que esses jovens compartilham com jovens urbanos, características que não são a-históricas, mas sim atreladas

à circunstância cultural [de determinada geração] que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser competente em novos hábitos e destrezas, elementos que distanciam aos recém-chegados ao mundo das gerações mais antigas. (Margulis; Urresti, 2000, p. 19, tradução minha).

A pesquisa com os adolescentes da Floresta do Lobo fornece material para reflexões e futuros estudos a esse respeito, como poderá ser constatado adiante.

#### “Força semiótica da música”

A relação entre adolescentes e música popular ocorre tanto em nível coletivo quanto individual. Em face do desenho que o trabalho de campo que realizei foi tomando, o material que aponta para a relação individual prevaleceu.

DeNora, em seu livro *Music in the Everyday Life* (2000), fornece reflexão teórica sobre essa relação mais individualizada. Sua meta é teorizar sobre a “força semiótica da música” a partir de dados empíricos levantados etnograficamente e através de entrevistas. A música, argumenta a autora,

não é meramente um meio “significativo” ou “comunicativo”. Ela faz muito mais do que exprimir através de meios não verbais. No nível da vida diária, a música tem poder. Ela está implicada em muitas dimensões do agenciamento social, [isto é, está implicada com] sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, incorporação<sup>6</sup> [...]. (DeNora, 2000, p. 16, 20, tradução minha).

Em síntese, a “música está em relação dinâmica com a vida social, ajudando a invocar, estabilizar e mudar parâmetros de agenciamento, seja coletivo ou individual” (DeNora, 2000, p. 20, tradução minha).

<sup>6</sup> “Incorporação” no sentido de dar forma corpórea. Em inglês: *embodiment*

Assentada no interacionismo, DeNora constrói um referencial teórico multidisciplinar e procura superar a falha que há entre estrutura e sentimento, isto é, entre a materialidade (as propriedades) da música, ou o texto musical e os afetos que surgem no processo de interação entre humano e música.

Criticando os estudos semióticos da música que se atêm às estruturas, buscando decodificar o texto musical e desconsiderando os atores envolvidos na interação com esse texto, DeNora defende que “com relação à música a questão do seu significado social não está pré-dada, mas é resultado de como a música é apreendida dentro de circunstâncias específicas” (DeNora, 2000, p. 23, tradução minha).

Um conceito básico ao qual DeNora recorre para interpretar essa interação entre humano e música é “affordance” ou “fornecimento”, como traduzi para o português. Ele é empregado no sentido de que “os objetos ‘fornecem’ aos atores certas coisas. Por exemplo, uma bola fornece rolar, saltar, quicar, de modo que um cubo [...] não fornece.” (DeNora, 2000, p. 39, tradução minha). Entretanto, esse fornecimento não ocorre independentemente de como os usuários se apropriam do que está determinado ou inscrito nos materiais, sejam esses “lingüísticos, tecnológicos ou estéticos”; ao invés disso, “os fornecimentos de um objeto são ‘constituídos e reconstituídos durante o curso de ação e através desse [...] dentro de cenários” (DeNora, 2000, p. 38, 40). Assim, “affordance” é empregado para

descrever as habilidades da música para [...] “pôr em ação” seu papel de mediadora nas relações da ação e experiência social [...]. O conceito de “affordance”, em outras palavras, ajuda a ressaltar como as propriedades musicais podem – via seus aspectos físicos (por exemplo, tempo, estrutura melódica e harmônica) e suas associações convencionais (por exemplo, canções de amor) – conduzir elas próprias a formas de ser e fazer [...] (DeNora, 2003b, p. 170, tradução minha).

A teorização de DeNora será a base interpretativa dos dados que seguem.

### **Adolescentes - música popular - escola rural**

Nesta seção serão descritos dados da pesquisa que empreendi com os adolescentes. A interação com eles e a investigação sobre a relação que estabelecem com a música popular esteve guiada pela visão contemporânea da sociologia da ju-

ventude, isto é, o pressuposto que esses adolescentes são múltiplos nas suas constituições socioculturais. Porém, mesmo ciente das suas particularidades, também estive atenta ao que esses jovens compartilham com outros jovens contemporâneos. Vale ainda observar que ambos os termos, “adolescente” e “jovem”, serão utilizados com referência aos estudantes que participaram da pesquisa.

Tomando por base a “música em ação” (DeNora, 2000), isto é, o momento de interação entre os adolescentes e a música, ou entre os fornecimentos da música (sua materialidade) e associações convencionais e a apropriação ou investimento feito pelos adolescentes sobre ela, descreverei algumas interações no contexto da criação de música por estudantes da 6ª e 7ª série. Antes, porém, trago mais dados contextuais.

A escola, cenário da pesquisa, dista cerca de 30 km do centro da cidade de Uberlândia, atendendo moradores da fazenda onde está localizada, bem como de fazendas vizinhas.<sup>7</sup> As turmas de 5ª à 8ª série funcionam no turno da tarde e comportam cerca de 80 adolescentes com idades entre 10 e 18 anos.<sup>8</sup> Exceto alguns poucos funcionários, todos os que trabalham na escola residem na região urbana da cidade. O transporte de estudantes, funcionários e professores é feito com *vans* a serviço da prefeitura de Uberlândia.

Na escola há um saguão de entrada, com mesas para o lanche e portas que dão para as duas salas da administração, sala dos professores, da turma do *pré*, dois banheiros e cozinha. Ao redor de um pátio central descoberto e com uma grande árvore quase ao centro, ficam as oito salas de aula mais a biblioteca. Ainda há a horta e o quiosque.

Nos encontros com os adolescentes propunha práticas musicais (cantar, tocar, ouvir, dançar, criar – arranjos, improvisações, composição) ou acolhia idéias e materiais trazidos pelos estudantes, tudo com o intuito de promover situações em que a relação deles com a música popular pudesse ser pesquisada. Os adolescentes foram informados da natureza investigativa de nossa interação e concordaram com ela.

Desses jovens, 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino, 32% são nascidos em Uberlândia, e o restante em outros municípios mineiros da

<sup>7</sup> A rede municipal de educação de Uberlândia conta com 60 escolas, sendo 13 delas na zona rural. A escola, cenário da pesquisa, fica num “aglomerado rural” que, segundo o IBGE, é “um conjunto de edificações adjacentes (50m ou menos de distância entre si) e com características de permanência, situado em área legalmente definida como rural” (Carneiro, 2001, p. 55).

<sup>8</sup> Não foi possível precisar o número de estudantes, visto que havia uma significativa rotatividade deles na escola, motivada por mudanças das famílias.

região e de fora dela, bem como em outros estados (GO, SP, RN, PB, BA). São filhos de *vaqueiros, operadores de máquinas, agricultores, pequenos fazendeiros, motoristas, tratorista, cozinheira, doméstica, professora, logista, faxineira, donas de casa* e diversas outras ocupações nas fazendas. A maioria já viveu em região urbana.

Quando não estão na escola, 35,61% dos adolescentes se ocupam com música (*ouço música, canto às vezes e faço as latas de bateria, canto, dança, ouço som*). Trata-se da maior porcentagem, seguida de 19,17% que vêem TV e 9,5% que trabalham.<sup>9</sup> O que os adolescentes mais ouvem é *rock* (citado por 16 meninos e 10 meninas), compartilham algum interesse também pelo *sertanejo* (10 meninos e 10 meninas) e pelo *funk* (7 meninos e 6 meninas). O *rap* foi escolhido por 12 meninos e 4 meninas, a *música romântica* somente por meninas (9). Também foram citados outros *tipos de música: tranche, samba, pop internacional, balanço, pagode, dança, forró, eletrônico, axé, rock romântico e batidão*. Ouvem essas músicas através de *rádio, gravador, CD, shows e som*.

Poucos ouviram falar em MTV e nenhum assistiu essa emissora. Têm acesso a computador na escola, porém sem Internet (termo estranho a eles).<sup>10</sup> Os CDs que traziam não eram originais.

Treze declararam tocar algum instrumento (*pandeiro, tambor, sanfona, teclado, violão, guitarra*), sendo que na interação com os estudantes, apenas quatro demonstraram familiaridade com algum deles (*teclado, pandeiro e tambor*). Têm, portanto, principalmente experiências musicais como ouvintes.

### Adolescentes compondo

Em agosto de 2004, quando já vinha interagindo com os adolescentes há cinco meses, propus que compusessem músicas. Acabamos por passar todo o restante do ano interagindo a partir das composições, principalmente na 6ª e 7ª série. Grupo Mistura e As Meninas Vivem Apaixonadas são dois recortes interpretados a seguir.

### Somos o Grupo Mistura

Desde o primeiro encontro, a 6ª série, com 19 alunos, foi a que manifestou maior interesse pelo fazer musical, apesar de no início agir de modo desconcentrado: era expansiva, falante e agitada.

Gostava de cantar e de tocar os instrumentos que eu levava (percussão e teclado).

Em agosto, propus que inventassem música e sugeri que comessem pela letra. A resposta dos estudantes foi imediata e letra e melodia ou letra e ritmo emergiram conjuntamente. Compor canções e *raps* virou uma “febre” que durou até o final do trabalho de campo.

Dessas composições, destaco um rap que um grupo de cinco meninos fez, depois que propus que a letra tratasse do que os preocupava com relação às drogas, já que nos *raps* anteriores esse tema foi o assunto principal. Desses meninos, dois lideraram a criação: Jonatan e Júlio.<sup>11</sup>

drogas  
o próprio nome diz  
nunca use isso  
e seja feliz

drogas  
tente não usar  
escute o refrão  
um conselho  
vou lhe dar

you já tem consciência  
de fazer, do que falar  
nunca use isso  
ou sua vida vai acabar

se um mano  
te chamar pra fumar  
diga não hah!!!  
sai pra lá meu irmão

as drogas  
no começo “é demais”  
depois  
só te levam pra trás

maconha  
te dá uma neurose  
depois  
te dá uma overdose

as drogas  
te levam à loucura  
nós não fazemos isso  
somos o grupo mistura

Na semana seguinte trouxeram a letra, que foi sendo revisada em vários encontros no sentido do ajuste rítmico que percebiam problemático. Em um desses encontros, sugeri que acompanhassem o *rap* com percussão. O grupo de meninos pegou os instrumentos e foi para fora da sala para arranjar o

<sup>9</sup> Outras ocupações citadas foram: *namorar, fico em casa, ajuda meus pais, jogo video game, brinco, tiro leite*, entre outros.

<sup>10</sup> Na escola não tinha linha telefônica.

<sup>11</sup> Nomes fictícios.



acompanhamento, enquanto eu atendia os outros estudantes. Jonatan estava envolvido com tarefas de outra disciplina nesse dia e só voltou para a sala no final do encontro. Ao ouvir o arranjo que os colegas fizeram, ficou muito admirado e perguntou: *fessora, como você conseguiu juntar?* Respondi com tom de valorização do feito dos garotos: não fui eu não, foram eles (me dirigindo para o grupo de meninos). Nisso, Júlio disse de modo orgulhoso, cheio de autoconfiança e determinação: *é, fomos nós que fizemos!* Ainda na sala, excitados pelo feito e comemorando-o, batizaram o grupo: Grupo Mistura. O entusiasmo e a satisfação eram visíveis nos corpos, gestos e vozes.

O grupo continuou revendo a criação e todos os encontros passaram a ser oficinas de composição. As criações eram muitas vezes feitas durante a semana por iniciativa dos próprios estudantes e mostradas nos nossos encontros.

Certa tarde em trabalho de campo, quando me dirigia para a sala da 6ª série, Jonatan ficou surpreendentemente alegre ao me ver. Seu corpo, rosto e voz expressavam um entusiasmo transbordante. Disse: *Aula de música? Oba! Te adoro, fessora! Sua calorosa acolhida refletia um entusiasmo menos por minha pessoa e mais por sua capacidade de criar raps próprios.*

### **As Meninas Vivem Apaixonadas**

A 7ª série, com 17 alunos, foi uma turma muito apática durante o primeiro semestre. Mas, na segunda metade do ano, mostrou-se mais ativa, sendo que alguns, principalmente as meninas, se envolveram com a composição. Kátia foi uma delas. Começou criando as canções com duas colegas, mas depois passou a criá-las sozinha. Os registros da interação de Kátia com a música são o foco de atenção a seguir.

Em um dos encontros com a 7ª série, conversando com a turma sobre as letras que suas composições abordavam – drogas, violência e amor – perguntei por que as músicas falam de amor. Os meninos prontamente responderam: *porque as meninas vivem apaixonadas*. Kátia era um exemplo dessa observação dos meninos. O seu “estado apaixonado” ficou evidente um dia quando Daniela, bolsista sob minha orientação e violonista,<sup>12</sup> acompa-

nhou-me no trabalho de campo e no recreio algumas adolescentes pediram para ela tocar violão. Daniela sentou-se na mureta que cerca a grande árvore no meio do pátio interno da escola com um grupo de meninas, enquanto outro permaneceu em pé, com Kátia entre essas. Daniela começou a tocar músicas que as adolescentes pediam<sup>13</sup> (músicas veiculadas naquele momento na mídia).

Fiquei observando a cena e ao mesmo tempo registrando o que cantavam em um pequeno gravador de cassete. Em uma determinada música as reações de Kátia chamaram minha atenção. Ela cantava de modo muito expressivo, com a voz cheia de inflexões; o corpo balançava levemente com a melodia; e o olhar brilhava. Ao terminar a música Kátia, de modo espontâneo e afetivamente mobilizada, comentou: *ai, essa música me mata!...* Nesse mesmo dia, Kátia disse ter feito nova música e em outro encontro com sua turma, na sala de aula, entre as meninas, disse estar apaixonada, mas não correspondida.

A nova composição nasceu quando Kátia ouviu Sandy<sup>14</sup> cantar. Nas palavras da adolescente: *uma coisa que Sandy cantou na televisão me deu a idéia desta música.*

#### *Viajando no Pensamento (Kátia)*

peguei o meu carro  
e fui viajar  
buscava sossego  
e a melhor vista pro mar

durante a viagem  
pensei o que ia fazer  
nada mais era importante  
do que pensar em você

chegando lá  
sentei e olhei  
o dia se escondia  
de mim e de você

olhei para o céu  
uma estrela apareceu  
estava brilhante  
como o meu amor e o seu

olhei para o céu  
pensei não vou agüentar  
enfrento tudo  
mas quero te amar

<sup>12</sup> Daniela Oliveira foi bolsista de iniciação científica UFU/CNPq, cujo trabalho, embora vinculado a esta pesquisa, foi de natureza bibliográfica (estudo sobre a área da sociologia da música). Daniela esteve em campo uma vez e realizou algumas transcrições de entrevista. Agradeço a ela por seu apoio.

<sup>13</sup> Entre elas: *Amanhã não se Sabe* – LS Jack; *Deixa e Dormi na Praça* – Bruno e Marrone.

<sup>14</sup> Da dupla Sandy e Júnior. A composição é no estilo das canções românticas da dupla. Está construída em três seções com passagens entre elas e uma coda. A melodia, cuja extensão vai de Si 2 a Sol 3, desenvolve-se sobre as funções harmônicas básicas (T, D e S) e o tom original é Sol maior.

## abem

pensei nos momentos bons  
da nossa vida  
não acreditava que  
assistisse a sua partida

sei que ainda você  
vai me quer  
tiro o dia todo  
só pra pensar em você

Kátia tem 13 anos, nasceu em uma cidade próxima a Uberlândia, Ituiutaba, e atualmente mora em uma fazenda nos arredores da escola. Seu pai é agricultor. A adolescente disse que *quando não está na escola, está no telefone*. Kátia gosta de ouvir *forró, samba, axé e dance*. Ouve quando *está pensando*.

**Viajando no Pensamento**

As situações de interação entre humano e música pesquisadas por DeNora ficaram circunscritas à audição (escuta), embora em *After Adorno: Rethinking Music Sociology* (2003) ela inclua outras interações como criação e *performance*. No caso do Grupo Mistura e de Kátia, a circunstância de interação foi a de criação musical. Nessa interação, foram observados os sentidos afetivo, corporal e cognitivo investidos pelos estudantes.

O que a música forneceu aos integrantes do Grupo Mistura? Como eles se apropriaram ou investiram (Shepherd; Wicke, 1997) essa música de sentido afetivo, corporal, cognitivo?

A música forneceu sua plasticidade rítmica e um gênero musical já interiorizado pelos adolescentes. Forneceu também um sentido pré-dado: associação do *rap* com drogas e marginalidade, manifestada nas primeiras letras que criaram. Entretanto, entendi que essas letras “escondiam” como aqueles adolescentes estariam elaborando os temas das drogas e marginalidade nas suas vidas cotidianas. Buscando transpor aquele sentido pré-dado e alcançar uma relação menos passiva, propus que inventasse novo *rap* que expressasse o que os preocupava com relação às drogas.

Essa outra apropriação promoveu um envolvimento reflexivo, cognitivo, estético e afetivo com o processo criativo. A descoberta das próprias potencialidades – nunca haviam inventado música, como alguns disseram – foi acompanhada de autoconfiança e autovalorização, visíveis no “batizado” do grupo e no entusiasmo transbordante de Jonatan.

Diz DeNora (2000, p. 40, tradução minha),

Com vistas à questão do afeto musical, reconhecer a música como [...] uma estrutura provedora permite

que ela seja compreendida [...] como um lugar ou espaço para “trabalhar” ou significar e produzir o mundo. A música pode, em outras palavras, ser invocada como uma aliada para uma variedade de atividades; ela é um espaço para atividade semiótica, uma fonte para fazer, ser e denominar os aspectos da realidade social, incluindo as realidades subjetivas e o *self* [...].

A música popular também forneceu materiais que foram apropriados por Kátia, ou investidos por ela de sentido. Sua interação dinâmica com a música e o sentido afetivo dessa interação estavam relacionados a uma circunstância específica vivida: estar apaixonada. Através da interação com a música ela exercitava a consciência do que sentia e elaborava esse sentimento através da expressão musical.

Nessas cenas é possível observar também o que DeNora (2000, p. 16, 20, tradução minha) levantou em seu estudo: a música “está implicada em muitas dimensões do agenciamento social”, isto é, está implicada com “sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, incorporação [...]”.

O cenário escolar, de modo geral tão marcado pela fragmentação do ser (partes significativas da vida de seus atores ficam fora da cena escolar ou camuflada em resistências, rebeldia, apatia, etc.), propiciou aos estudantes do Grupo Mistura e a Kátia uma forte experiência de coesão (no sentido da união das partes em um todo, ou da conexão, do nexos, da coerência).

Cabe aqui uma reflexão de McCarthy et al. (1999, p. 7, tradução minha, grifo meu) feita em uma publicação que discute a música popular e políticas culturais da educação:

O processo de tornar-se um estudante consiste, em muitos casos, na fragmentação do conhecimento prático da criança. De fato, quando a criança aprende a ser um estudante – um processo que fragmenta a consciência – a presença da música popular pode atuar no domínio afetivo [...] para criar o sentido de uma realidade coesa nas vidas escolares de adolescentes.

O texto acima chamou minha atenção por sua parte final (grifada) ainda quando elaborava o projeto da presente pesquisa. Perguntei-me na época se a coesão citada pelos autores poderia ser realmente observada. Em caso afirmativo, que aspectos constituiriam aquela possibilidade?

Primeiro, acredito que nem a música popular e nem só a música detêm a exclusividade em promover essa coesão. Centro-me na música por ser meu campo de reflexão. Tenho testemunhado momentos dessa coerência na interação também com outros idiomas musicais, testemunho cujo relato fica para outra oportunidade. De qualquer modo, o foco

na música popular faz sentido, visto ser essa a música com a qual a maioria dos jovens interage.

Voltando às cenas descritas, talvez a coesão que a música popular possa conferir à vida escolar dos jovens diga respeito a ser esse um campo de interação significativa para esses jovens na vida diária. Poder expressar no cenário da escola essa interação implica manter no espaço escolar momentos de não fragmentação de si mesmo.

### Considerações finais

Compreendo as situações de ensino e aprendizagem musicais, sejam elas formais ou informais, como situações de prática musical, já que na ação de ensinar e aprender música o ouvir, o executar cantando, tocando ou dançando, o criar e o pensar sobre música estão presentes. Entendo também que essas situações são densas afetiva, corporal, psicológica e cognitivamente. Como prática musical, as situações de ensino e aprendizagem musicais são campos de interação entre humano e música.

Entendo que a interpretação dos dados dessa pesquisa coloca desafios teóricos e práticos para a educação musical: como trazer para as situações de ensino e aprendizagem de música na escola – dada a fragmentação que caracteriza essa última – experiências integradoras que a interação com a música possibilita? Como lidar nas aulas de música – no curso da interação música e estudantes – com a constituição e reconstrução de sentidos? Respostas a essas perguntas reduziriam as tensões

presentes no trinômio “adolescentes-música popular-escola”?

A oportunidade de ter realizado essa pesquisa evidenciou que elaborar propostas pedagógicas de música para serem desenvolvidas com adolescentes, estudantes das escolas de ensino fundamental para ficar no universo empírico desta investigação, aponta para várias dimensões de demanda aos educadores musicais. Lidar de modo reflexivo com as concepções ou representações de adolescentes e jovens parece importante, pelas razões já mencionadas na primeira seção deste artigo. Entrar em contato com a enorme literatura existente sobre a relação entre jovens e música, em especial música popular, coloca-se como outro aspecto que pode fornecer subsídios valiosos para a elaboração de propostas pedagógicas. Esses aspectos colaboram com a instrumentalização conceitual e pedagógica do educador musical, o que, a meu ver, é fundamental para possibilitar o trabalho com a música na formação escolar dos adolescentes.

Tendo em vista essas demandas, a presente pesquisa teve um primeiro desdobramento já formalizado como nova proposta de investigação. Nessa, o objetivo é discutir, sob a perspectiva sociocultural da interação entre humano e música a literatura que problematiza criticamente a escola na sua articulação com os produtos culturais, no caso, a música popular e as culturas jovens. Espera-se com esse estudo bibliográfico aprofundar as interpretações envolvidas no trinômio adolescentes-música popular-escola.

### Referências

- AHARONIÁN, Coriún. Músicas populares y educación en América Latina. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 3., 2000, Bogotá. *Actas...* Disponível em: <<http://www.puc.cl/historia/iaspmla.html>>. Acesso em: 5 maio 2004.
- ARROYO, Margarete. Cenários de aprendizagem musical: transformando o olhar. *Música Hoje: Revista de Pesquisa Musical*, Belo Horizonte, n. 5/6, p. 83-103, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese. (Doutorado em Educação Musical)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. 360 f.
- \_\_\_\_\_. Adolescentes e música popular: recorte de uma revisão bibliográfica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004a. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Adolescentes-música popular-escola: um estudo em andamento. In: ENCONTRO REGIONAL DA REDE ARTE NA ESCOLA (PÓLOS UBERLÂNDIA E PATOS DE MINAS), 1.; SEMANA DE REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DA ARTE, 4., 2004, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2004b. 1 CD-ROM.
- ARROYO, Margarete; ALVES, Aline S. Arte-educação e educação musical nas políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entre 1970-2002: relatório parcial. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Anppom, 2003. p. 863-873. 1 CD-ROM.
- ARROYO, M.; PENNA, J.; MACHADO, M. C. *Música no contexto escolar: construindo políticas locais de educação musical*. Trabalho apresentado no 3º Encuentro Latino Americano de Educación Musical. Sadem/Isme, Mar Del Plata, Argentina, 2001. Não publicado.
- BENNETT, Andy. Subcultures or NeoTribes: rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology*, v. 33, n. 3, p. 599-617, 1999.

- \_\_\_\_\_. Researching youth culture and popular music: a methodological critique. *British Journal of Sociology*, v. 53, n. 3, p. 541-466, Sept. 2002.
- CARNEIRO, Moaci A. *Os projetos juvenis na escola de ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COHEN, Sara. *Rock culture in Liverpool: popular music in the making*. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- CORREA, Marcos K. *Violão sem professor: um estudo de caso sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. 190 f.
- DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.
- DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. *After Adorno: rethinking music sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 2, p. 165-177, 2003b.
- FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians: making-music in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- FRITH, Simon. *Sound effects: youth, leisure, and the politics of rock'n'roll*. New York: Pantheon Books, 1981.
- \_\_\_\_\_. Music in everyday life. In: CLAYTON, M.; HERBERT, T.; MIDDLETON, R. (Ed.). *The cultural study of music: a critical introduction*. London: Routledge, 2003. p. 92-101.
- GATTI, Bernadete. A representação social do adolescente e da adolescência. In: SALLES, L. M. *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba: Unimep, 1998. p. 9-11.
- KLEBER, Magali. Terceiro setor, ONGs e projetos sociais em música: breves aspectos da inserção no campo empírico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004. p. 677-684.
- LEWIS, G. H. Who do you love?: the dimensions of musical taste. In: LULL, J. (Ed.). *Popular music and communication*. London: Sage, 1992. p. 134-151.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-30.
- McCARTHY, Cameron et al. *Sound identities: popular music and the cultural politics of educational*. New York: Peter Lang, 1999.
- MIDDLETON, Richard. *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- PAIS, José M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993.
- SHEPHERD, John; WICKE, Peter. *Music and cultural theory*. Cambridge: Polity Press, 1997.
- STRAW, W. Systems of articulation, logic of changes: communities and scene in popular music. *Cultural Studies*, v. 5, n. 3, p. 368-88, 1991.
- SWANWICK, Keith. Problems of a sociological approach to pop music in schools. *British Journal of Sociology of Education*, v. 5, n. 1, p. 49-56, 1984.
- VULLIAMY, Graham; SHEPHERD, John. The application of a critical sociology to music education. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 3, p. 247-66, 1984.
- WILLE, Regiana B. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. 141 f.
- WILLIS, P. *Profane culture*. London: Routledge: K. Paul, 1978.

Recebido em 14/06/2005

Aprovado em 14/08/2005

Anexo – Freqüência de encontros com cada turma

ENCONTROS / AULA "CEDIDA"	FREQÜÊNCIA DE ENCONTROS COM CADA TURMA				
	DATA	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1 / Inglês	11 março 2004	√	√	√	√
2 / Arte	19 março 2004	√	√	√	√
3 / Literatura	15 março 2004		√		√
4 / Geografia	15 abril 2004		√	√	
5 / Arte	03 maio 2004	√	√	√	√
6 / Geometria	04 junho 2004	√	√	√	√
7 / Inglês	17 junho 2004	√	√	√	√
8 / Arte	24 junho 2004	√	√	√	√
9 / Arte	13 agosto 2004	√	√	√	√
10 / Inglês	26 agosto 2004	√	√	√	√
11 / Arte	10 setembro 2004	√	√	√	√
12 / Ed. Física	24 setembro 2004	√	√	√	√
13 / Inglês	28 outubro 2004	√	√	√	√
14 / História e Português	19 novembro 2004	√	√	√	√
15 / Mostra	27 novembro 2004	Evento na escola – mostra de parte do resultado dos encontros			

# **Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano**

Cecília Cavalieri França

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

Leonardo Bernardes Margutti Pinto

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
leomargutti@yahoo.com.br

**Resumo.** O artigo aborda a importância da composição musical para o desenvolvimento dos alunos, incluindo aspectos musicais e psicológicos que respaldam esta prática. Composições orais de alunos de piano entre 11 e 13,5 anos de idade foram selecionadas por tipicidade e analisadas em seus aspectos idiomáticos (Swanwick; Tillman, 1986), formais (Schoenberg, 1980) e pianísticos. As composições citadas apresentam extraordinária riqueza musical, revelando grande sensibilidade e intuição no tratamento do material sonoro mesmo dentro de um nível técnico elementar. Elas foram classificadas segundo suas características estilísticas e idiomáticas em quatro categorias: "Baladas", "Brasileiras", "Contemporâneas" e "Jazzy", que contém nuances de caráter expressivo e articulação formal. São apresentadas e analisadas as partituras de quatro dessas composições, que conjugam refinamento musical com acessibilidade técnica, além de grande interesse psicológico, transparecendo sutilezas do pensamento musical dos jovens compositores.

**Palavras-chave:** composição musical, Modelo Espiral, análise formal

**Abstract.** This article approaches the value of musical composition for students' development, including musical and psychological aspects which holds such practice. Oral compositions by piano students between 11 e 13,5 years old were selected by typicality and analysed according to their idiomatic (Swanwick; Tillman, 1986), formal (Schoenberg, 1980) and pianistic aspects. The compositions present extraordinary musical richness, revealing great sensitivity and intuition in the treatment of sound materials, even within an elementary technical level. They were classified according to stylistic and idiomatic characteristics in four categories: "Baladas", "Brasileiras", "Contemporâneas" e "Jazzy", which reveal touches of expressive character and formal structure. The scores of four of these compositions presented and analysed here merge musical refinement which technical accessibility, besides great psychological interest, showing subtleties of young composers' musical thinking.

**Keywords:** musical composition, Spiral Model, formal analysis

## **A relevância da composição na educação musical**

A educação musical contemporânea celebra que a composição representa uma modalidade de comportamento musical essencial devido à especificidade de sua natureza, procedimentos e produtos (França, 1998; Hindemith, 1952; Paynter,

1992; Plummeridge, 1991; Reimer, 1989; Schafer, 1991; Schoenberg, 1974; Swanwick, 1979, 1994; entre outros). A prática da composição desenvolve a sensibilidade ao potencial expressivo dos materiais sonoros e a compreensão sobre o funcionamento

das idéias musicais, que são selecionadas, rejeitadas, transformadas e reintegradas em novas formas, assumindo, assim, novos significados expressivos. Esse processo promove uma atitude crítica em relação ao material musical, revelando-se uma preciosa contribuição para o desenvolvimento musical dos alunos. Além disso, pela sua natureza, promove um tipo de engajamento cognitivo, afetivo e psicológico distinto das outras modalidades do fazer musical.

Essa mesma concepção da educação musical aponta que o papel da *performance* instrumental é promover uma vivência musical criativa, expressiva, relevante e musicalmente significativa através de um repertório apropriado e tecnicamente acessível, que favoreça o desenvolvimento da compreensão musical dos alunos (França, 1998; Reimer, 1989). É necessário que estes tenham oportunidade de tomar decisões expressivas sobre um repertório que dominem tecnicamente, de forma que possam “funcionar” no seu nível musical ótimo (ou pelo menos próximo a este). No entanto, mesmo um repertório tecnicamente acessível deve conter uma diversidade musical e estilística capaz de promover tal desenvolvimento. Observamos que uma parte significativa do repertório para iniciantes concentra-se quase que exclusivamente no idioma tonal – e, não raro, na tonalidade de Dó Maior. A questão rítmica é limitada, geralmente, às durações correspondentes ao pulso (semínima), sua metade (duas colcheias) e seu dobro (mínima). Acreditamos que isso se dá em função da prioridade dada à leitura musical em detrimento da riqueza musical do repertório adotado. Embora a leitura seja um aspecto imprescindível do aprendizado musical, serão anos até que os alunos sejam capazes de ler e tocar peças tão interessantes rítmica e melodicamente, com tão ampla tessitura e textura, quanto tudo aquilo que eles podem realizar tocando de ouvido, por imitação ou improvisando. Portanto, acreditamos que limitar sua experiência musical e pianística ao que são capazes de ler pode comprometer seu amadurecimento musical.

Do ponto de vista psicológico, a composição é a modalidade que envolve mais nitidamente um componente de *assimilação*, incorporado no exercício do jogo imaginativo (Swanwick, 1983). Neste, a criança pode superar o nível cognitivo esperado para sua faixa etária (Vygotsky, 1978). Por sua vez, a *performance* convencional envolve mais nitidamente um elemento de *acomodação*, ou seja, de adaptação a um produto musical produzido por outro indivíduo, em outro tempo e lugar. A criança precisa se ajustar a uma série de imposições externas, travando, às vezes, uma batalha contra padrões técnicos, rítmicos e de leitura.

Existe também uma importante diferença psicológica entre tocar algo que o próprio indivíduo criou e algo criado por outrem. Ao observarmos os alunos deste estudo tocando suas próprias composições, constatamos que muitos eram capazes de tocar as suas próprias criações de uma maneira mais significativa e consistente do que seu repertório convencional de *performance* – incluindo-se casos em que demonstraram um domínio técnico superior naquela circunstância. É possível que isso se deva ao fato de que, ao tocar suas próprias composições, eles estejam usando suas habilidades técnicas com um propósito musical direto, ou seja, para atingir um resultado ou efeito particular que conceberam em sua mente. Há casos de alunos que não conseguiriam realizar uma frase sequer em sua *performance* convencional, mas que produziam frases extremamente expressivas nas suas composições. Harrison e Pound (1996, p. 239) também observaram que seus alunos revelavam maior compreensão e imaginação quando improvisavam espontaneamente do que quando as estruturas musicais eram prescritas pelo professor.

A natureza distinta das modalidades do fazer musical impõe diferentes níveis de liberdade em relação à possibilidade de escolha e decisão sobre o material sonoro. Ao compor, as crianças têm a oportunidade de colocar sua técnica não simplesmente mecanicamente, mas musicalmente, ou seja, para realizar sua concepção musical. A adequação do repertório ao aluno envolve também um aspecto afetivo, como a preferência e gosto pessoais em relação a nuances de expressividade e estilo. Ao tocar suas criações, a criança está tocando o que é apropriado para seus dedos e mãos, e expressando seu próprio fluxo de idéias, com seus significados, formas, caráter e personalidade.

Por ter como objeto composições orais, os estudos aqui relatados situam-se na interface entre a composição e a *performance*. Nesse sentido, acreditamos que a composição oral, quando realizada sistematicamente, pode contribuir não apenas para ampliar a riqueza musical do repertório dos iniciantes, mas também para desenvolver sua técnica de *performance*.

### **O primeiro estudo: análise de produto**

Um extenso estudo realizado com 20 alunos entre 11 e 13,5 anos de idade (França, 1998) revelou que, ao compor, os alunos articulam uma gama de elementos musicais muito mais diversificada e refinada do que grande parte do repertório praticado na iniciação ao piano. Esses alunos estudavam em uma escola especializada há, no mínimo, três anos. O

conjunto dessas composições, que perfazem um total de 60, compreende um leque de inventividade pianística raramente encontrada nos livros e métodos tradicionais de piano para iniciantes. Todas foram elaboradas, tocadas e gravadas em sala de aula sem o uso de notação, para que os alunos explorassem e organizassem suas idéias sem que as peças se tornassem complexas ou longas demais para serem memorizadas.

Os estímulos dados como ponto de partida para a criação impuseram uma influência mínima sobre a produção dos alunos, pois eram limitados à dimensão dos materiais sonoros: padrões rítmicos – contratempo –, melódicos – semitom ou acorde –, ou um elemento da técnica pianística – “chop sticks” –, todos familiares aos alunos. As diferentes peças realizadas a partir de um mesmo estímulo são tão diferentes entre si que não dão notícia sobre seu ponto de partida comum. Os alunos utilizavam sua criatividade e domínio da linguagem musical em prol do que era, para eles, uma forma natural de expressão, o que revela a extensão da sua imaginação e seu interesse pelo processo composicional, além de mostrar suas preferências e motivações em relação ao discurso musical. A natureza assimilativa da composição deu aos alunos maior liberdade de escolha, permitindo-lhes demonstrar sua individualidade e estilo pessoal. Por exemplo, a partir do estímulo “técnica de chop sticks”, alguns produziram padrões de intervalos melódicos; outros usaram essa técnica construindo duas vozes, geralmente com uma linha mais estável, enquanto a outra voz se movimentava realizando a melodia. Na verdade, o estímulo era apenas um ponto de partida a partir do qual os alunos davam voz a um repertório de idéias acumuladas ao longo de sua experiência musical. Eles exploraram o estímulo de acordo com seu impulso intelectual e afetivo, deixando florescer uma riqueza musical intrigante.

Para alguns alunos a inspiração era imediata: uma profusão de idéias aparecia rapidamente. Estes geralmente mudavam a idéia inicial várias vezes, gerando outras tantas – e nem sempre fazendo a melhor escolha. Outros alunos precisavam de mais tempo de exploração até que os primeiros padrões aparecessem, mas, em compensação, suas peças eram mais organizadas e freqüentemente mais previsíveis. Alguns conseguiram produzir peças muito imaginativas, que requeriam uma técnica pianística elementar. Pequenos erros de realização ocorriam na *performance* das suas peças, o que confirma a distinção apontada por Harris e Hawksley (1989) entre a habilidade de produzir e desenvolver uma idéia musical e a habilidade de realizá-la através da *performance*.

As composições citadas contêm uma riqueza extraordinária, revelando grande sensibilidade e intuição no tratamento do material sonoro, sem limitações formais ou teóricas. Mesmo se valendo de uma técnica pianística ainda elementar, os alunos produziram nuances de expressividade e caráter, andamento e dinâmica, variedade de tessitura, textura e articulação. É grande a variedade rítmica e métrica, como também é notável a adequação do andamento escolhido, que sempre conferia sentido e autenticidade estilística às peças, permitindo a fluência do discurso musical. Há riqueza de colorido harmônico com exploração de modulações; tensão e relaxamento são produzidos intuitivamente com pedais, ostinatos, acordes ou notas dispostas economicamente ao longo da peça. É constante a preocupação com a forma; observamos uma profusão de temas desenvolvidos, estendidos e invertidos, soluções estruturais surpreendentes, repetições assimétricas, motivos modificados – sempre com unidade mas raramente previsíveis. Várias peças são estilisticamente consistentes, sejam elas mais ousadas ou convencionais, em linguagem atonal ou modal, em estilo de *jazz*, *blues* ou balada.

Na pesquisa original na qual as composições foram coletadas, oito jurados independentes realizaram uma *análise de produto* (Swanwick, 1994) das composições dos alunos. Essa análise revelou que a maioria das peças eram condizentes com o nível *Idiomático* da Teoria Espiral de Swanwick e Tillman (1986), segundo a qual as composições apresentam as seguintes características:

Surpresas estruturais são integradas ao corpo da composição dentro de um estilo reconhecível. Contrastes e variações são empregados com base em modelos emulados e práticas idiomáticas claras, talvez derivadas de tradições musicais populares. Autenticidade harmônica e instrumental se tornam importantes. É comum o uso de procedimentos como “pergunta e resposta”, variação por elaboração e seções contrastantes. Controle técnico, expressivo e estrutural é demonstrado possivelmente em composições mais longas. (Swanwick, 1994, p. 89, tradução minha).

Esse resultado é consistente com a distribuição encontrada em outros estudos que utilizaram o Modelo Espiral como referencial de avaliação do fazer musical dos alunos em contextos de educação musical formal (Hentschke, 1993; Stavrides, 1995). No presente estudo, a composição foi a modalidade de comportamento musical na qual praticamente a totalidade dos alunos atingiu o nível musical mais refinado em comparação com a modalidade *performance*. Eles foram capazes de demonstrar seu nível ótimo de compreensão musical através das suas composições, enquanto sua *performance* convenci-



onal apresentou um nível menos refinado. Essa diferença é mais intrigante considerando-se que as composições foram compostas dentro de 20 minutos, enquanto as peças de *performance* convencional foram trabalhadas durante um semestre. Acreditamos que esse nível mais refinado atingido na modalidade composição deve-se, em parte, à questão da acessibilidade técnica envolvida na proposta, pois foram os próprios alunos que determinaram as fronteiras técnicas dentro das quais eles trabalhariam. Os estímulos dados como ponto de partida não impunham nenhuma limitação técnica, nem do ponto de vista composicional nem quanto à *performance*. A partir do estímulo, todo o processo era determinado pelos alunos, que, obviamente, utilizaram as possibilidades técnicas de que dispunham, além de uma gama de possibilidades de melodia, textura, fraseado, acordes e outros. Conseqüentemente, sua compreensão musical pôde se expandir até seu nível ótimo (ou próximo a este).

É interessante observar a cumulatividade nas dimensões do discurso musical na maneira como os materiais foram organizados, produzindo variados níveis de expressividade e interesse estrutural. Muitas crianças deixam transparecer o prazer de brincar com acordes, registros, articulação ou pedal, ou com técnicas específicas de *performance*. Algumas têm um caráter diferenciado, vigoroso ou meditativo. Várias revelam uma construção imaginativa e coerente, mesmo não utilizando materiais ou harmonias complexas. Em algumas peças há indícios de que os alunos estavam atingindo a dimensão do *Valor*: uma celebração da música como forma de discurso simbólico. Constatamos outro ponto, também encontrado na literatura. Muitos alunos utilizaram em suas criações elementos bem mais elaborados do que seu conhecimento formal ou teórico prévio (Loane, 1984). Por exemplo: ao experimentar possibilidades, um aluno encontrou, por acaso, um acorde aumentando e se encantou por ele; em determinado momento, decidiu incorporá-lo na sua composição, o que aconteceu com naturalidade e no momento adequado para valorizar o ponto culminante da peça.

A riqueza musical dessas composições encorajou-nos a prosseguir com um estudo mais aprofundado sobre as peças, com o intuito de disponibilizá-las como repertório para alunos iniciantes. Essa segunda etapa da pesquisa será descrita a seguir.

### O segundo estudo: análise idiomática, formal e pianística

As gravações das composições coletadas no estudo anterior foram tomadas como fontes primá-

as em documentação indireta (Marconi; Lakatos, 2001, p. 43). Partimos de uma pré-seleção das peças segundo critério de tipicidade (Laville; Dionne, 1999, p. 170) que atendesse a dois pré-requisitos: a) envolver um nível pianístico elementar; e b) apresentar um discurso musical ricamente estruturado, com uma forma clara e estilo bem caracterizado. O processo de seleção foi subsidiado pela experimentação de várias peças com alunos iniciantes. Selecionamos 26 delas, que foram transcritas manualmente e, depois, em programa de notação musical. De posse das partituras, iniciamos o trabalho de classificação por nível de dificuldade pianística, tipicidade estilística e idiomática e grau de dificuldade de leitura. Em seguida, as peças foram revisadas no que tange ao fraseado, dinâmica, articulação, pedal, adequação da escrita e dedilhado. Por fim, produzimos uma classificação cruzada (índices por assunto) segundo as categorias: idioma, estilo, fundamentos pianísticos predominantes, caráter, forma e andamento.

### Resultados

A partir do material rítmico, melódico e harmônico das peças, identificamos quatro categorias idiomáticas: Baladas, Contemporâneas, Brasileiras e Jazzy. Estas foram assim definidas:

- Baladas: caráter *dolce cantabile*, padrões rítmicos simples; tonais ou modais;
- Contemporâneas: atonais, politonais, rítmica irregular;
- Brasileiras: harmonias com sextas, sétimas e nonas; síncopes; tonais; influências de Villa-Lobos ou Bossa Nova;
- Jazzy: aproximações com *jazz* e *blues*; síncopes, dissonâncias.

Encontramos no material estudado nove “Baladas”, oito “Contemporâneas”, cinco “Brasileiras” e quatro “Jazzy”.

A motivação em relação à forma musical estava evidente nas produções de todos os alunos. Há uma profusão de passos exploratórios, de especulação, surpresas e desvios, tentativas de superar a previsibilidade, de desafiar a norma. Muitas vezes, essas surpresas são incorporadas em peças bastante organizadas e estilizadas; outras são mais convencionais, mas igualmente organizadas e planejadas.

A análise formal revelou grande variedade quanto ao desenvolvimento do discurso musical. O método de análise empregado tem como base o livro *Fundamentos da Composição Musical*, de Arnold Schoenberg (1980) Nesse livro, a palavra *frase* se refere a uma unidade musical menor do que o usual. A frase é um elemento constituinte de uma unidade

maior, denominada por Schoenberg de “período musical” ou “sentença musical”. Assim, motivos somados geram frases, frases somadas geram antecedentes e conseqüentes que, por conseguinte, são as unidades formadoras de um período ou sentença musical. As categorias identificadas são dadas abaixo.

- Caráter de improviso
- Prelúdio atemático
- Sentença musical
- Período musical
- Período acrescido de “codetta”
- Período com introdução e final
- Período acrescido de desenvolvimento
- Pequenos ternários
  - Com desenvolvimento
  - Com duas idéias diferentes
- Forma livre

A análise das competências técnico-pianísticas das peças revelou-se bastante complexa. O conjunto dessas variáveis permitiu-nos classificar as peças em três níveis de dificuldade: básico, intermediário e avançado. Tais competências foram agrupadas em subcategorias, incluindo-se também aspectos relativos ao tratamento do material e recursos do instrumento utilizados. Estas são listadas abaixo.

#### Acompanhamentos

- Acordes
- Tríades arpejadas ou quebradas
- Intervalos harmônicos
- Notas isoladas
- Notas pedais
- Ostinatos

#### Relação entre as duas mãos

- Melodia acompanhada
- “Chop-sticks”
- Movimento paralelo
- Movimento paralelo e contrário
- Movimento oblíquo
- Movimento variado
- Coordenação complexa

#### Âmbito das mãos

- Graus conjuntos/cromatismo
- Tríades arpejadas
- Arpejo
- Abertura
- Passagem de polegar
- Saltos/deslocamentos
- Exploração de diferentes regiões do piano
- Cruzamento das mãos

#### Material melódico

- Tríades (arpejadas)/acordes
- Cromatismo
- Graus conjuntos
- Teclado branco
- Teclado preto
- Teclado preto/branco
- Pentatônico

#### Textura

- Polifônica
- Homofônica
- Melodia acompanhada

#### Ritmo

- Padrões rítmicos básicos
- Variedade rítmica
- Coordenação complexa
- Compasso simples
- Compasso composto
- Mudança de compasso

#### Fraseado e articulação

- *Legato*
- *Staccato/legato*
- *Non legato*
- Variada

#### Linguagem

- Tonal/maior
- Tonal/menor
- Bitonal
- Modal
- Atonal

Para ilustrar o trabalho realizado, passamos à análise de quatro peças (uma em cada estilo). Estas foram selecionadas por seu interesse formal, estilístico e técnico.

### Análise de quatro peças

Transcritas em notação musical, parecem estáticas, sem vida e casuais; sugerimos que o leitor realize as peças ao piano, para que possa testemunhar a vitalidade e expressividade nelas contidas.

#### Peça nº 51

A profundidade deste belo *cantabile* impõe-se como um exemplo típico da música como forma de discurso simbólico. A escolha do andamento, a atmosfera modal, o tema, tudo contribui para produzir um clima de lamento, sem tensão, mas com um toque de melancolia. A peça é curta, a construção simples e clara, mas com um forte sentido de direcionamento e equilíbrio de frases. A repetição da melodia na terceira frase é um desvio consciente da organização vernacular do discurso, conduzindo a melodia em direção ao gesto final. Sua realização

pianística é consistente, em *legato*, como o peso nas notas graves cuidadosamente planejado: uma combinação perfeita de compreensão musical e técnica. Quanto à forma, a peça foi classificada como período musical com antecedente (frases 1 e 2) e conseqüente (frases 3 e 4). Ocorre uma expansão do primeiro intervalo da frase 1 na frase 2, dando a idéia de conseqüência e continuidade de discurso, gerando uma certa dramaticidade. Na frase 3 o intervalo expandido se repete, criando uma continuidade interessante e coerente entre antecedente e conseqüente, insistência no ponto culminante se apresenta como uma idéia poética e expressiva, enfatizando o caráter de lamento descrito. A frase 4 apresenta uma conclusão do período baseada no primeiro motivo rítmico da peça (semínima pontuada, semicolcheia), como se fosse uma brincadeira com o motivo principal – características que definem um período musical. Na avaliação desta peça, os jurados se dividiram entre os níveis *Idiomático* e *Simbólico* do Modelo Espiral (esta foi a única aluna que atingiu o nível Simbólico na modalidade *performance*). A partitura é dada na Figura 1.

51

The image shows a musical score for Piece No. 51, consisting of two systems of music. The first system starts with a tempo marking of quarter note = 78. The music is in 2/4 time and features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. Dynamics include *mp* and *mf*. The second system begins with a *f* dynamic, followed by *dim.* and *rall.* markings. The score is written in a standard musical notation with a treble and bass clef.

Figura 1: Peça nº 51

#### Peça nº 34

A peça é baseada em uma posição das mãos predominantemente fixa no teclado, porém de difícil execução. A presença de síncofes torna a coordenação um desafio, o que é acentuado pelo predomínio do movimento oblíquo entre elas. A escrita é polifônica, apresentando três estratos distintos, que implicam uma diferença de sonoridade igualmente complexa. Enquanto a mão direita realiza a melodia

junto com um contracanto, sugerindo acordes, a esquerda delinea apenas notas pedais, que conduzem a harmonia. A forma é caracterizada como um pequeno ternário com desenvolvimento com presença de ostinato. Estilisticamente, foi classificada como "Brasileira", devido à escrita rítmica e harmônica, que revela forte influência de Villa-Lobos e Lorenzo Fernandes. A partitura é dada na Figura 2.

34

Nesta peça, o estímulo "agorde" foi explorado com a máxima economia: há apenas um acorde que se repete através de toda a peça. Entretanto, não é um acorde qualquer, mas um acorde "wagneriano", altamente tenso e expressivo que, por si só, já impõe um caráter dramático. Tudo é coerente e contribui para intensificar tal caráter: a escolha do andamento, a melodia em cromatismo, plena de dissonâncias. Impressiona a maneira como os gestos são relacionados: o fragmento melódico (frase) é repetido, modificado, encurtado, estendido. As frases são equilibradas, mas não são previsíveis. Essa peça foi classificada como um período musical acrescido de final. O antecedente do período acontece nos compassos [1-4], um motivo claro descendente repetido

e concluído. A solução interessante e inesperada dessa peça se apresenta no compasso 5, onde se inicia o conseqüente com uma proposta diferente: o motivo inicial ascendente. Isso levanta questões ao compositor: prevalece o original ou a nova proposta ascendente? Esta questão recebe resposta clara na segunda idéia da primeira frase do conseqüente, um apelo descendente, iniciado no registro mais agudo da peça com tratamento não cromático, diferente de todas outras idéias apresentadas. Então, o conseqüente se conclui nos compassos [7-8], com uma reexposição da idéia inicial cromática descendente, e o compositor, a fim de reforçar a sua decisão, cria um final que reafirma mais uma vez a idéia cromática descendente inicial.

### Verde 98(13)

The musical score for 'Verde 98(13)' is presented in three systems. The first system (measures 1-4) is marked 'Adagio' and 'poco rall.' with a dynamic of 'mf'. The second system (measures 5-7) is marked 'A tempo' and 'poco rall.' with dynamics of 'mp' and 'f'. The third system (measures 8-11) begins with a dynamic of 'cresc.' and ends with a final chord. The score is written for piano in a key with one sharp (F#) and a 4/4 time signature.

Figura 3: Peça nº 98 (13)

#### Peça nº 41

Esta curta peça impressiona pela coesão e pela nítida caracterização estilística, tendo sido classificada como "Jazzy". É admirável a exploração intencional de diferenças de articulação, com toques *staccato* e *legato*. Vários fundamentos da técnica pianística são explorados de forma integrada ao desenvolvimento do discurso musical: o motivo da introdução aparece em *staccato* e é transformado, em seguida, em oitavas com articulação *legato* (tocadas pelas duas mãos, acarretando um deslocamento rápido destas para atacar o acorde no compasso seguinte). A peça foi classificada como um período musical com introdução e final. O antecedente do período, compassos [3-4], apresenta o motivo principal, que tem como eixo um acorde de 6ª invertido variado na segunda frase do antecedente [5-6], apenas com a mudança de harmonia sugerida pelo bai-

xo. Como o antecedente foi constituído de duas frases iguais diferenciadas apenas por uma mudança harmônica, o conseqüente já aparece com um desenvolvimento das idéias do antecedente. O pequeno desenvolvimento utiliza o mesmo acorde do motivo que, a cada compasso, se expande com os intervalos harmônicos dissonantes, aumentando a tensão e exigindo uma ampliação do movimento do braço. Segue o final com uma reexposição da introdução em *staccato* enquanto o intervalo de sétima menor é segurado pela mão direita, prolongando a tensão harmônica até sua resolução no mesmo acorde de 6ª invertido. Destaca-se, pelo interesse rítmico, o contratempo no segundo tempo do segundo compasso do motivo, que é lembrado no último compasso. A partitura é apresentada na Figura 4.

Figura 4: Peça nº 41

**Coda**

**41**

The musical score for 'Coda' piece 41 is presented in two systems. The first system starts with a tempo marking of 60 and a dynamic of *mf*. It features a treble clef with a melodic line and a bass clef with a supporting line. The second system begins at measure 6 and continues the piece. The third system starts at measure 9 and shows a continuation of the melodic and bass lines. The piece concludes with a final chord in the treble clef.

Esse estudo desafiou-nos a transformar nosso olhar quanto à produção musical dos alunos. Nosso intuito é transpor as fronteiras entre as modalidades de *performance* e composição, converter essas composições em repertório de *performance* para outros alunos, pois este conjuga refinamento musical com acessibilidade técnica, o que é raro no repertório praticado na iniciação ao piano. Soma-se a isso seu interesse psicológico, por serem composições de crianças e, por isso, possivelmente apropriadas ao domínio instrumental, à estrutura de pensamento e amadurecimento musical e afetivo de outras crianças. Cada composição é única, um pequeno e fascinante mundo, uma manifestação legítima da vida intelectual, afetiva e musical da criança.

No entanto, algumas se mostraram mais adequadas para uma utilização didática. Cabe ressaltar que se as propostas de composição envolvem técnicas mais complexas, ou impusessem um estilo ou forma menos familiar aos alunos, os resultados poderiam ter sido bem diferentes. Acreditamos também na importância de oferecer a compositores profissionais e a educadores referências sobre o universo musical infantil, para que possam conjugar o interesse pedagógico com o interesse musical em um repertório original e com toques de contemporaneidade. Esperamos, assim, contribuir para estimular e promover a prática da composição na educação musical e para a educação musical.

## Referências

- FRANÇA, M. Cecília C. F. *Composing, performance and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Institute of Education, University of London, Londres, 1998.
- HARRIS, Ruth; HAWKSLEY, Elizabeth. *Composing in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HARRISON, Chris; POUND, Linda. Talking music: empowering children as musical communicators. *British Journal of Music Education*, v. 13, n. 3, p. 233-242, 1996.
- HENTSCHKE, Liane. Musical development: testing a model in the audience-listening setting. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Institute of Education, University of London, Londres, 1993.
- HINDEMITH, Paul. *A composer's world: horizons and limitations*. Gloucester, Mass: Peter Smith, 1952.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG: Artmed, 1999.
- LOANE, Brian. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2001.
- PAYNTER, John. *Sound and structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PLUMMERIDGE, Charles. *Music education in theory and practice*. London: The Falmer Press, 1991.
- REIMER, Bennett. *Philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SCHOENBERG, Arnold. *Style and idea*. London: Stein, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentals of musical composition*. London: Faber and Faber 1980.
- STAVRIDES, Michael. *The interaction of audience-listening and composing: a study in Cyprus schools*. Tese (Doutorado)–Institute of Education, University of London, 1995.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- \_\_\_\_\_. *The arts in education: dreaming or wide awake?* London: University of London Institute of Education, 1983. Special Professorial Lecture.
- \_\_\_\_\_. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339. 1986.
- VYGOTSKY, Lev. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Recebido em 15/06/2005

Aprovado em 15/08/2005

# ***Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes***

Regiana Blank Wille

Universidade Federal de Pelotas (UFPe)  
regicris@terra.com.br

**Resumo.** Este artigo consiste em um recorte da dissertação *As Vivências Musicais Formais, Não-Formais e Informais dos Adolescentes*. A presente pesquisa teve como objetivo investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Utilizei como referencial teórico a perspectiva de Libâneo (2000). Foram realizados três estudos de caso com adolescentes expostos ao ensino formal de música, e que possuíam experiências musicais em bandas. Os resultados dessa pesquisa demonstram como a música faz parte da vida cotidiana dos adolescentes e o interesse deles em obter conhecimentos específicos, bem como superar dúvidas e questionamentos. Destaca-se também o quanto precisamos, como educadores musicais, rever alguns conceitos relativos ao ensino e à aprendizagem de música dentro da escola e, conseqüentemente, nossas práticas educativas.

**Palavras-chave:** educação musical formal, não-formal, informal

**Abstract.** This article consists of a clipping of the dissertation *The Formal, Non-formal and Informal Musical Experiences of the Teenagers*. The research aimed at investigating how the formal music teaching and learning processes are expressed in non-formal and informal teenagers' experiences outside the school. I used as the theoretical framework the perspective of Libâneo (2000). Three case studies with adolescents exposed to the formal study of music, who were also band-players, were carried out. The results demonstrate how music participates of the teenagers' daily life and their interest in obtaining specific knowledge, as well as to overcome doubts and questions. As music educators, we needed to review some concepts referring to music teaching and learning inside the school and, consequently, our educational practices.

**Keywords:** formal, non-formal, informal music education

## **Educação musical: transitando entre o formal e o informal**

Ao revisar a literatura de educação musical brasileira é possível encontrar várias discussões em torno da temática que envolve os múltiplos espaços e contextos de ensino e aprendizagem musical.

Essas discussões advogam a necessidade de conhecer esses espaços e contextos, bem como a realização de pesquisas e mapeamentos sobre os espaços não-escolares, tornando-os objetos de investigação (Hentschke, 2001). Ao emprendermos pesquisas nesses espaços estaremos ampliando o



conceito de educação como algo não somente restrito à escola ou instituição. Assim, como sou professora da Universidade Federal de Pelotas, optei por realizar um levantamento em algumas escolas desta cidade, o que me possibilitou conhecer melhor a realidade em que trabalho e realizar uma pesquisa.<sup>1</sup>

O projeto de pesquisa de Hentschke, Souza, Bozzetto e Cunha (2000), que abordou as articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não escolares através de um estudo multicases na cidade de Porto Alegre, motivou meu interesse em conhecer outras realidades e as práticas musicais não escolares dos adolescentes. Houve então a oportunidade de conhecer uma escola da rede pública, em Pelotas (RS), que oferecia música no currículo do primeiro ano do ensino médio. Os alunos que cursavam o primeiro ano do ensino médio possuíam atividades musicais fora da escola, em bandas de diferentes gêneros musicais, o que possibilitou a delimitação da questão de pesquisa.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Possibilitando, assim, ouvir os sujeitos diretamente envolvidos, nesse caso os alunos adolescentes, sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola, nesse caso a atividade musical.

A escola sempre foi considerada como responsável pelo processo educativo, o *locus* do conhecimento, ou seja, a responsabilidade na tarefa de educar durante muito tempo coube à escola (Souza, 2001b). Na área específica da educação musical atualmente percebe-se que o processo educativo não está mais restrito somente à sala de aula. É possível perceber, de acordo com Souza (2001b, p. 85), que

crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos.

Ao me referir às práticas musicais ocorridas dentro e fora da escola, estou considerando, segundo Arroyo (2000, p. 78), “a educação [musical] como prática social e cultural que é mais ampla que a escolarização”. Significa considerar não somente os espaços escolares e o que acontece neles, mas tam-

bém considerar que o fazer musical das diversas culturas, tempos e sociedades traz tacitamente o ensino e aprendizagem desse fazer musical (Arroyo, 2000, p. 78). Torna-se relevante, portanto, refletir sobre os significados dos termos “formal” e “informal”, considerados como temática de destaque nas discussões atuais de educação musical. Nessas discussões a formação daqueles que trabalham com o ensino de música tem sido repensada, constituindo-se numa preocupação presente, sendo que esses profissionais já atuam ou irão atuar nos múltiplos espaços e com novas demandas profissionais (Arroyo, 2000; Hentschke, 2001; Souza, 2000).

Segundo Arroyo (2000), ao utilizarmos o termo “formal” para qualificarmos a educação musical diferentes significados poderão ser destacados, pois esse termo pode ter significações tais como: escolar, oficial, ou dotado de uma organização. Assim, a educação musical “formal” pode ser considerada tanto aquela que acontece nos espaços escolares e acadêmicos, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, quanto aquela que acontece em espaços considerados alternativos de música. A autora coloca, ainda, que podem ser considerados não somente os sistemas regulamentados, mas também as práticas que ocorrem no contexto da cultura popular, pois estudos já realizados revelaram que existem formalidades características dessas práticas (Arroyo, 2000; Müller, 2000; Prass, 1998).

Arroyo (2000, p. 79), ao discutir sobre o termo “informal”, esclarece que o mesmo pode ser visto como “não-formal”, sendo considerado algumas vezes como educação musical não oficial e outras não escolar, utilizado para referendar o ensino e a aprendizagem de música que podem ocorrer nas situações cotidianas e entre as culturas populares. Para a autora, é possível perceber que não há unanimidade no que se refere a um termo que poderá ser adotado para nomear uma realidade um tanto complexa, como tem se revelado esta que abrange o ensino e a aprendizagem decorrentes de contextos diversos. Arroyo (2000, p. 79) reconhece que “particularmente, estamos à procura de denominações mais precisas que dêem conta de contemplar toda essa diversidade”. Em seu trabalho de pesquisa, realizado em diferentes ambientes onde ocorrem práticas musicais diversas, a autora utilizou os termos “escolar” e “não-escolar” referindo-se a esses espaços, mas ressalta que os termos podem ser problemáticos, pois a referência central recai sobre o espaço escolar (Arroyo, 2000).

<sup>1</sup> Essa pesquisa consistiu em minha dissertação de mestrado, intitulada *As Vivências Musicais Formais, Não-Formais e Informais dos Adolescentes*, defendida, em abril de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS – Mestrado e Doutorado, sob a orientação da professora doutora Liane Hentschke.

A necessidade de transitar entre o “formal” e o “informal” é colocada como questão de caráter primordial, pois significa, para Arroyo (2000, p. 89), que:

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam.

Mas esse trânsito entre o “formal” e o “informal”, que ampliaria as possibilidades de uma educação musical, precisa ser instrumentalizado, é preciso que se possa olhar além do que convencionalmente se vê, para isso é necessário preparo conceitual, pois esse trânsito requer postura reflexiva, diálogo com outras áreas e revisão do campo da Educação Musical (Arroyo, 2000; Souza, 2001b).

Alguns autores não chegam a discutir profundamente a utilização de um ou outro termo, mas fazem referência a eles. Santos (2001, p. 41), ao referir-se aos múltiplos espaços de atuação musical atuais, declara que “a escola de ensino fundamental e médio, a de educação infantil e as escolas de música são campos consagrados, instituídos como legítimos”, mas que a identificação desses espaços não deve significar a fixação de um território, de uma prática, ou de uma identidade.

### **Educação formal, não-formal e informal**

#### **Educação: ampliando o conceito**

O objetivo dessa pesquisa revelou a necessidade de repensar a educação (musical), bem como as condições e os locais onde se manifestam os processos educativos musicais. Dessa forma, considero a educação como um fenômeno que não acontece isolado da sociedade e da política, e que a escola convencional não é única forma de manifestação do processo educativo (Libâneo, 2000).

Segundo o autor, ao ampliarmos o conceito de educação estaremos compreendendo-a como produto do desenvolvimento social, mais ampla que a escolarização e que se determina através das relações sociais vigentes em cada sociedade e também dos interesses e práticas desta (Libâneo, 2000). A escola seria apenas uma das práticas da educação, e o ensino e a aprendizagem (musical) não estariam restritos somente ao que ocorre dentro da sala de aula ou da instituição escolar.

Para Libâneo (2000), ao ampliarmos o conceito de educação estaremos considerando que ela abrange o conjunto das influências do meio natural e

social, as quais afetam o desenvolvimento do homem e seu relacionamento com este. No entanto, essas influências em sua maioria podem ocorrer de modo não-intencional, não-sistemático e não-planejado, e seus efeitos educativos não podem ser negados, pois esses atos se fazem presentes também em lugares onde ocorrem atos educativos intencionais (Libâneo, 2000, p. 79-80).

Ao buscar os autores da área de educação, foi possível perceber que algumas definições acerca dos conceitos relativos a essas práticas formais, não-formais ou informais vêm sendo discutidas. Ao discorrer sobre o que denomina de “dimensões da educação”, Libâneo (2000) esclarece que esta pode ser considerada em duas modalidades: a educação não-intencional, chamada de informal ou paralela, e a educação intencional, que é estendida em educação formal e não-formal. O termo “educação informal” o autor considera mais adequado para indicar uma modalidade de educação que resulta do “clima” onde os indivíduos vivem, em que faz parte tudo o que está imbuído na vida grupal e individual. São relações educativas adquiridas independentemente da consciência de suas finalidades, pois não existem metas ou objetivos preestabelecidos conscientemente. A educação informal perpassaria as modalidades de educação formal e não-formal, pois o contexto da vida social, política, econômica e social, bem como a família e a rua, também produzem efeitos educativos sem constituírem instâncias claramente institucionalizadas.

As modalidades de educação intencional são definidas nos seguintes termos: educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico. A educação não-formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas.

É possível perceber que não significa apenas identificar a prática educativa com suas manifestações institucionalizadas ou formais, nem tampouco menosprezar a escola. O propósito é abordar questões que sejam relativas à articulação entre as modalidades da educação.

Para tanto, nessa pesquisa adotei os termos utilizados por Libâneo (2000), que considera a educação em duas modalidades: a educação intencional e a educação não-intencional. Sendo que a educação intencional desdobra-se em formal e não-formal; e a educação não-intencional em informal ou, ainda, educação paralela.

Ao investigar as experiências e vivências de adolescentes dentro e fora da escola, considere a escola como ensino formal e a banda à qual pertencem os adolescentes como ensino não-formal. Considero que essas concepções levam a um processo de ampliação do significado da educação, e que essa tentativa de "setorização" é uma maneira de tornar mais clara a "interpenetração" entre a educação formal, não-formal e informal (Libâneo, 2000, p. 87). É uma tentativa de compreender e dimensionar ações concretas, através das quais são efetuadas as articulações dos processos de ensino e aprendizagem formal com as práticas musicais realizadas pelos adolescentes fora da escola, em atividades não-formais e informais.

Segundo Libâneo (1996), a escola seria entendida como mediação entre o individual e o social, exercendo uma articulação entre a transmissão de conteúdos e a assimilação por parte dos alunos. O resultado dessa articulação seria um saber criticamente reelaborado. Esse saber reelaborado não significaria apenas a absorção de conteúdos específicos a serem ensinados, mas uma nova relação com a experiência vivida, uma ligação à sua significação humana e social. Para que isso ocorra, o autor esclarece que tudo aquilo que é visto e aprendido na escola, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem formal, precisa ter repercussão na vida dos alunos, considerando a educação como "uma atividade mediadora no seio da prática social, global" (Libâneo, 1996, p. 39).

Nesse sentido, Libâneo (1996) afasta a possibilidade de que os processos de ensino e aprendizagem formais sejam artificiais. Essa artificialidade estaria caracterizada através de dois pólos: em um lado, um ensino dogmático onde o saber é apenas depositado no aluno pelo professor e, em outro, onde o aluno traz um saber totalmente espontâneo ou natural, sem uma ligação ao significado humano e social (Libâneo, 1996, p. 40-41). Para Libâneo (1996, p. 39), considerar a educação como "atividade mediadora no seio da prática social" significa um acesso ao saber institucionalizado e reconhecido e àquele cotidianamente construído, estabelecendo uma articulação entre ambos. Para o autor, o relacionamento da prática vivida com o saber institucionalizado resultaria numa ruptura, no sentido de constatar a prática real, confrontando o que é visto na escola, formalmente, com o que é realizado fora dela. Esse confronto seria o resultado da uniformidade entre a teoria e a prática, entre o formal, não-formal e informal (Libâneo, 1996, p. 39-41).

### **Metodologia da pesquisa: os estudos multicaseos**

Para a realização desse trabalho, que teve como objetivo investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes, foi definida como metodologia mais apropriada o estudo de caso ou multicaseos.

Ao investigar como os processos de ensino e aprendizagem musicais formais dos adolescentes se justapõem às atividades realizadas fora da escola, os adolescentes foram o objeto de estudo. Dessa forma, escolheu-se como unidade de caso os adolescentes que possuíam atividades musicais fora do ambiente escolar e que estiveram, no momento da pesquisa, expostos à educação musical dentro da escola. Como a pesquisa foi realizada com três adolescentes, pertencentes a três grupos musicais diferentes, sendo portanto três casos, essa investigação caracterizou-se como estudos multicaseos.

Com o objetivo de colher as informações sobre vários aspectos que envolveram as vivências musicais dos adolescentes, foram realizadas observações não-participantes e entrevistas semi-estruturadas. A análise foi realizada através da interpretação dos dados, sustentada através das perspectivas teóricas que conduziram essa investigação. As categorias utilizadas foram selecionadas a partir das definições sustentadas por Libâneo (2000), no que o autor define como modalidades da educação, a saber: educação formal, não-formal e informal.

Após a discussão de cada caso individualmente foi realizada uma transversalização dos dados provenientes dos três casos. Essa análise transversal procurou compreender os casos como um conjunto, estabelecendo características peculiares aos três casos, bem como diversas. Ao realizar uma análise transversal dos dados procurou-se estabelecer, também, um diálogo entre a literatura da educação e educação musical. Foram novamente retomadas as perspectivas teóricas que serviram como referencial desse trabalho, a saber, as dimensões formal, não-formal e informal da educação.

### **Os três casos: Amanda, Rafael e Rodrigo**

#### **Amanda: "no último bimestre é que a gente cantou"**

A entrada no ensino médio colocou Amanda em contato com outra forma de ensino e aprendizagem de música, diversa do que ela havia realizado até o momento. Segundo Amanda, uma forma que ela considerou muito "teórica". A utilização do termo "teórica" refere-se à maneira como o professor traba-

lhava o conteúdo das aulas de música. A maior parte do período destinado às aulas de música era utilizada para discussões sobre estilos, períodos, compositores, cantores, sem ao menos a audição de alguma música:

[...] eu gosto de estudar pauta, clave, assim, a parte de teoria em si, escala eu acho importante. Mas eu digo assim teoria, de onde surgiu o *rock*, de onde surgiu, sei lá os ritmos, os estilos, e de onde vem a música, de onde vem a música clássica, [...] história da música, eu acho que eu não teria tanto interesse. Mas eu acho que se fosse uma coisa assim mais teoria, direcionada para partitura, para esse tipo de coisa assim, eu acho que seria, que eu, que eu teria mais vontade de estudar, com certeza [...] eu acho que é meio assim, não é muito bem organizado, porque assim, o pessoal, eu imagino quem não tem o conhecimento assim de nada, de música. (Amanda).

Através de seu relato, Amanda expôs uma certa decepção com as aulas de música. Ao mencionar uma “certa desorganização” referia-se ao fato de que as aulas de música acabavam não tendo continuidade, com conhecimentos muitas vezes desconectados da realidade dos alunos.

Num sistema escolar onde obter uma nota final é o mais importante, o ensino de música acaba restrito a certas cobranças, seja em forma de trabalhos ou provas, numa forma rígida de aprendizado. Essas aulas, segundo Amanda, não foram suficientes para que pudessem ser trabalhados outros conteúdos, que segundo ela seriam mais interessantes. Essas colocações mostram o quanto a aprendizagem da escola pode estar descontextualizada: os alunos precisam aprender coisas distintas, de diferentes maneiras e que serão utilizadas, ou não, para um outro propósito, divergente do que ocorre em sua aprendizagem cotidiana, fora da escola. Assim, os alunos acabam construindo esquemas e estruturas mentais também diferentes para que possam se defrontar com esses dois contextos tão diversos (Pérez Gómez, 1998).

Para Amanda uma questão fundamental era o repertório utilizado, pois praticamente o ano todo restringiu-se a um gênero musical, que no seu caso era desvinculado da sua vivência pessoal, principalmente na banda. As aulas de música eram aulas sem música, pouco musicais, onde tocar um instrumento, ter uma experiência prática, surgiu junto com a pesquisa:

Tanto é que antes da pesquisa ele não tinha perguntado se alguém tocava algum instrumento. Ele nem sabia que eu tocava teclado, ele nem sabia nada [...] ele só chegou e só perguntou preferência tipo estilo: Ah! vocês gostam de *rock*, de samba, alguma coisa assim. Mas não perguntou se alguém tocava algum instrumento, eu também nunca falei para ele. E foi tudo assim, tinha

uma colega minha também que tocava violão, mas ela acabou não tocando (Amanda).

No início do ano letivo, o questionamento do professor foi apenas sobre a preferência, o gênero musical que cada um mais gostava. Na perspectiva de Amanda não havia interesse por parte do professor no conhecimento adquirido anteriormente pelos alunos, tampouco a necessidade de esclarecer possíveis dúvidas. Para ela havia um distanciamento entre professor e alunos no tocante ao relacionamento pessoal.

O fato do professor não demonstrar interesse pelo conhecimento musical anterior dos alunos foi considerado como falta de comunicação em virtude da falta de tempo, da ocorrência da greve e por não se sentirem à vontade em colocar os questionamentos e dúvidas. Até mesmo uma conversa entre aluno e professor não era algo rotineiro, como pôde ser visto durante as observações quando, ao entrar em sala de aula, tanto o professor quanto os alunos sequer se cumprimentavam.

Para Amanda, ter aula de música na escola deveria ter trazido explicitamente algum aprendizado, diverso do que foi visto na aula de música semanalmente. Mesmo com a aula de música não tendo influência sobre a sua participação na banda, Amanda revelou em sua fala que havia interesse em aprender através das aulas de música, mesmo sendo aulas mais teóricas do que práticas. Ao colocar seu desejo por uma aula mais prática, Amanda referia-se à realização de atividades que proporcionassem a utilização dos conhecimentos musicais por ela utilizados na banda. Isso possibilitaria a ampliação desses conhecimentos, para que durante o seu fazer musical não-formal eles pudessem ser aproveitados e as dúvidas e dificuldades esclarecidas.

#### **Rafael: “para mim, o professor ensinava para nós o estilo que ele gostava”**

A experiência musical de Rafael surgiu quando dos primeiros contatos com os colegas dessa escola, em momentos de descontração, principalmente nos períodos de intervalo de aulas. Esses intervalos proporcionaram a Rafael conhecer outros adolescentes que, como ele, estavam iniciando o aprendizado de um instrumento musical. Em seu artigo, Pinto (2002, p. 3) argumenta sobre a capacidade da música de reunir as pessoas, de proporcionar encontros com os amigos ou colegas:

[...] a maioria dos grupos são formados por amigos das quadras ou do colégio [...]. O viver em bandos, com a turma do bairro ou galera do bar manifesta-se na evidente valorização de um vínculo tribal, de estar junto, sem que isso pressuponha um objetivo a ser atingido ou caça a um futuro glorioso.

Ao partilhar suas experiências do aprendizado de guitarra com outros colegas da mesma idade, Rafael acabou consolidando amizades em torno de alguns pontos confluentes: a vontade de fazer música, a necessidade de aprender um instrumento e as mesmas preferências musicais. Souza (2000, p. 143) também ressalta que a escola é um local de “práticas cotidianas”, onde crianças e adolescentes encontram-se com seus pares, tornando-se importante repensar sobre essas questões para que a escola possa também proporcionar experiências musicais significativas.

Mesmo tendo aula de música pela primeira vez dentro da escola, Rafael considerou essa experiência pouco produtiva, pois as aulas seguiram um mesmo roteiro semanalmente e o repertório utilizado foi praticamente o mesmo durante todo o ano letivo. Para Rafael esse tipo de aula não foi significativo nem para ele nem para seus colegas, pois expressava somente a vontade e as preferências musicais do professor:

[...] o cara só tocava *Tieta*. É sei lá para mim, o professor ele ensinava para nós lá, era o estilo que eu acho que ele gostava. Era MPB e assim *Tieta*, esses troço. Ele colocava esse estilo de música.

Pérez Gómez (1998, p. 61), ao referir-se ao que acontece em sala de aula, considera que este “não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura”, pois, esclarece o autor, se na vida cotidiana os aprendizados se dão “reinterpretando os significados da cultura” através de processos de negociação sucessivos e até mesmo difíceis, na vida escolar os alunos deveriam aprender reinterpretando e não somente adquirindo o que vem previamente preparado.

Para Rafael, o fato de tocar um gênero musical como o *rock*, não impediria que ele aprendesse mais sobre outros gêneros musicais. Assim, como desejava ser respeitado porque gostava de *rock*, e fazia parte de uma banda que possuía um estilo definido, Rafael demonstrou necessidade em conhecer e também respeitar o fazer musical de outras pessoas. Na visão de Rafael é necessário conhecer para que se possa compreender, pois “não adianta tu tocares uma coisa que tu não conheces, isso aí é o significado de idiota”.

Se na escola e especificamente na aula de música são contemplados apenas alguns conteúdos em detrimento de outros, poderemos estar tentando dispor alguns limites nem sempre alinháveis. Esses limites dizem respeito à seleção de determinados conteúdos, considerados importantes pelo professor, em prejuízo de outros que possam configurar-se como necessários pelos alunos, e vice-ver-

sa. Antes de tudo, seria importante ouvir aqueles que estão envolvidos para então realizar uma ação prática, seria o que Souza (2001a, p. 43) denomina de “ouvir os agentes”. Significa que para conciliar uma aprendizagem que seja ao mesmo tempo relevante e necessária, é preciso relacionar-se com o grupo, perceber os conflitos, encarando a realidade escolar como um projeto coletivo. Esse projeto coletivo requer, segundo Libâneo (1996, p. 44), “uma relação pedagógica” entre professor e alunos, ou seja, uma relação com o grupo, pois se está lidando com a coletividade, e não com indivíduos isolados. Essa relação necessita de esforços coletivos, interações mútuas, onde o professor atua como mediador, sem imposições autoritárias e que muitas vezes não contribuem para uma aprendizagem relevante.

A vivência musical de Rafael era voltada totalmente para a banda de *rock* em que atuava. Sua atuação era essencial na banda, pois era o guitarrista solo, além de uma espécie de coordenador musical. Essa possível autoridade atribuiu à sua necessidade de perfeita atuação, pois se considerava perfeccionista, não admitindo erros, e também porque era o único que freqüentava aulas particulares de música.

De acordo com Dumazedier (1994, p. 75), os jovens não utilizam seu tempo livre somente para descansar ou se divertir, mas também para que possam se informar e se formar sobre temas que lhes interessam. As atividades de Rafael fora do ensino formal não estavam restritas ao descanso ou a tocar um instrumento durante horas e horas por lazer. Eram horas dedicadas ao melhoramento técnico, ou seja, à sua formação, para que posteriormente os ensaios da banda fossem dedicados a “fazer a união e tocar”.

#### **Rodrigo: “sei lá, era para dar uma relaxada, sentar e conversar”**

A experiência formal de Rodrigo iniciou ainda no ensino fundamental, ao estudar em uma escola religiosa onde havia aulas de música e, principalmente, apresentações por parte dos alunos. Seu ingresso no ensino médio não teve uma relação direta com fato da escola oferecer em seu currículo aulas de música. O objetivo principal foi a possibilidade de obter uma profissão, uma forma de conseguir um emprego fixo, pois o fazer musical para Rodrigo surgiu como um divertimento, uma brincadeira entre amigos.

As aulas de música no ensino fundamental tinham, para Rodrigo, como foco central a reprodução de canções ou a utilização da música como pano

de fundo para outras áreas. Mas ao reduzirmos as tarefas da aula de música a apenas uma das dimensões musicais poderemos estar deixando de contemplar as outras dimensões do fazer musical, como a recepção, execução, composição, informação sobre música e ainda a sua integração com outras áreas (Souza, 1998).

As aulas de música no ensino médio foram para Rodrigo uma espécie de continuação do que foi visto no ensino fundamental, uma forma de relacionamento com a música de maneira mais festiva, seja utilizando o tempo da aula da música para relaxar ou descansar, encontrar os amigos ou realizar e participar de eventos:

Porque lá era mais conversar e ver o que é que a música proporcionava para gente, no caso. Sei lá, era um período para relaxar, saía de vinte horas, que a gente tem vinte horas de aula por dia, são dez aulas por dia lá. Então no caso era para dar uma relaxada, para sentar e conversar (Rodrigo).

Através do relato nas entrevistas, ficou evidente que o bom relacionamento pessoal de Rodrigo com o professor de música foi um ingrediente a mais nas aulas. O fato de reunir-se como os colegas para tocar e “relaxar”, obtendo um descanso das outras disciplinas consideradas cansativas, tinha o apoio do professor, pois este acabava tocando junto algumas vezes.

O ingrediente principal para que Rodrigo gostasse das aulas de música era que ele já tocava um instrumento, já gostava dessa área, diferentemente de alguns colegas. Para ele, as aulas de música poderiam ajudar bastante, pois as pessoas poderiam até sentir vontade de tocar, “porque vontade todo mundo tem, aí basta saber se tem um dom”.

Para Rodrigo o repertório utilizado nas aulas de música era interessante, pois foram trabalhados dois gêneros musicais, o pagode e a música tradicionalista gaúcha, gêneros esses que ele já conhecia, pois faziam parte do repertório das bandas em que tocava profissionalmente. Esse repertório proporcionava para Rodrigo um momento de encontro com os colegas, uma maneira prazerosa de estar em aula, relaxando e descansando de outras aulas teóricas.

Segundo Rodrigo, a utilização desse repertório poderia ser explicada em virtude do diálogo existente entre ele, alguns colegas e o professor:

Porque era o pessoal mais de fora, então o pessoal gosta mais é de tradicionalismo, e o professor era aberto para isso, então a gente pegava e sempre se reunia, bom, a gente vai tocar tal coisa, o professor já levava

o teclado, [...] vamos tocar um pouco de música regionalista, tradicionalista, daqui da região e tal, ele fazia um roda de amigos que tocavam, cantavam.

A educação musical atualmente precisa construir práticas que contemplem a diversidade de experiências ocorridas dentro e fora da escola. É necessário um trânsito entre o formal e o informal, entre o cotidiano e o institucional, rompendo com modelos estereotipados de ensino de música (Arroyo, 2000, p. 89). A experiência de Rodrigo demonstra isso, todo conhecimento adquirido em suas práticas não-formais e informais foi imprescindível para sua prática musical fora da escola. Enquanto que o ensino formal de música quase nada acrescentou ao seu fazer musical, ficando restrito a alguns momentos de informalidade em sala de aula ou eventos de cunho extracurricular. Em síntese, para Rodrigo o ensino de música não precisa ser obrigatório, pois segundo ele nem todas as pessoas possuem interesse, por não possuírem um “dom” ou “talento”. Mesmo enfatizando a importância da música em suas próprias experiências, reitera que na escola seu ensino deveria ser facultativo, onde aqueles que possuem talento apenas serão descobertos, e os que não possuem poderão desfrutar de momentos de descanso e lazer.

### **Os processos de ensino e aprendizagem musicais formais, não-formais e informais: compartilhando vivências e saberes**

Ao apresentar os três casos estudados nessa pesquisa houve a intenção de revelar através da investigação como os processos de ensino e aprendizagem formal se justapõem às experiências e vivências musicais não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Abordando, assim, o relacionamento dos adolescentes com a música dentro e fora da escola. Nessa abordagem tomei como base os aspectos formais, não-formais e informais onde o ensino e a aprendizagem musical ocorrem. Torna-se importante ressaltar que em nenhum momento houve a intenção de julgar uma ou outra instância educacional. Isso porque considero a educação (musical) como um produto do desenvolvimento social que não ocorre isolado da sociedade, que se determina através das relações sociais vigentes nessa sociedade e também dos interesses e práticas desta (Libâneo, 2000).

De acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 167), se considerarmos os fenômenos educativos como construções sociais, não poderemos imaginar uma resposta única e certa para cada aspiração. Assim, cada um dos casos analisados anteriormente possui maneiras também diver-

sas de relacionamento com a música, sendo que o ponto comum, num dado momento, entre eles foi a aula de música no primeiro ano do ensino médio.

A partir da análise de cada caso individualmente parti para uma análise transversal dos três casos, o que possibilitou identificar e compreender aspectos comuns e também singulares entre os casos. Isso significou aprofundar alguns aspectos considerados relevantes durante a análise individual, aspectos que emergiram das experiências e vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes.

Ao relatarem suas experiências formais com música, Amanda, Rodrigo e Rafael destacam algumas experiências comuns. Para Amanda e Rodrigo o contato com música dentro da escola iniciou-se ainda no ensino fundamental. A experiência musical de Amanda no ensino fundamental influenciou a escolha de uma escola de ensino médio que oferecesse aulas de música, enfatizando um desejo pessoal de continuar aprendendo.

Segundo Libâneo (2000, p. 91), "a prática educativa se manifesta na sociedade mediante distintas modalidades e diferentes instâncias", dentre as quais a educação escolar, aqui designada de educação formal. Nos três estudos de caso estão refletidos os conhecimentos, experiências e modos de pensar adquiridos no contexto da vida social, adquiridos em diferentes instâncias e modalidades. Ao destacarem a importância que o ensino de música possui na vida dos indivíduos e sua importância no ensino formal, os três casos também explicitam suas concepções pessoais acerca do que significa a música.

Assim, ao evidenciar as práticas ocorridas fora do marco institucional ou formal, não houve a intenção de minimizar a escola ou considerar as manifestações que lá ocorrem inferiores àquelas ocorridas em outras instâncias, sejam estas não-formais ou informais. Reitero, de acordo com a literatura educacional, a importância de "processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos" (Libâneo, 2000, p. 84). Ressalto a importância da escola como uma instância educacional, que possui ou deveria possuir seus conteúdos bem definidos e organizados, havendo possibilidade de concretizá-los da maneira mais pedagógica e, também, adequada às necessidades atuais. Ao requerer da prática educativa uma intencionalidade, almejo que a construção do indivíduo possa se dar através do desenvolvimento da consciência crítica e de qualidades intelectuais. A intencionalidade dessa prática estaria manifesta nas experiências musicais não-formais, nesse caso

nas bandas. Os processos de ensino e aprendizagem intencionais, oportunizados nas aulas de música, estariam sendo vistos na resolução de problemas, tais como a leitura e a escrita musical, a composição, equalização, técnica vocal e até mesmo a execução.

Entende-se nesse trabalho, tomando como base o referencial explicitado anteriormente, a educação não-formal como uma das dimensões da educação de caráter intencional, mas com baixo grau de estruturação e sistematização, possuidora de relações pedagógicas não formalizadas (Libâneo, 2000, p. 81).

Dessa forma, as participações de Amanda, Rodrigo e Rafael em bandas, como instrumentistas, constituíam-se numa relação não-formal de educação. A participação dos três nas atividades musicais das bandas não se deu por incentivo da escola propriamente. O ambiente escolar proporcionou o encontro com amigos, aproximando os interesses, como no caso de Rafael e Rodrigo. Para Rafael, os encontros informais nos intervalos oportunizaram a criação da banda: "Todo mundo gosta, então foi se juntando para tocar". Para Rodrigo, o pagode com os amigos depois do futebol foi o ingrediente principal para formar uma banda e aprender música. A ligação de Amanda com a música veio de sua participação na igreja e da necessidade de instrumentistas capacitados para realizarem as atividades da mesma. Ao discorrer sobre essas vivências fora do ambiente formal da escola, Dumazedier (1994, p. 80) questiona:

Não há aqui o grande ponto de partida para um aprendizado de autoformação se admitirmos que, nesta área, o essencial é primeiramente o aumento da experiência e das idéias pessoais daquele "que se educa" segundo as exigências "de um saber, de um saber-fazer e de um saber-ser" a ser aprendido para assumir plenamente a vida pessoal e social?

Ao observar a importância dada pelos três adolescentes às suas vivências e experiências não-formais e informais foi possível perceber que suas aprendizagens musicais eram praticamente independentes do trabalho escolar. Que elas aconteciam sem uma obrigatoriedade, sem mecanismos de reapreensão para aqueles que eventualmente não aprendiam. O envolvimento destes com o processo de ensino e aprendizagem se dava de forma prazerosa e significativa, pois era importante para os ideais do grupo como um todo. Isso pôde ser constatado nos três casos, onde a necessidade de aprender a linguagem musical, de desenvolver-se como músico, seja na aquisição de conhecimentos técnicos peculiares a seu instrumento ou em conhecimentos musicais gerais, gerou uma busca constante de apri-

moramento, para que os resultados dessa busca pudessem ser compartilhados com o grupo ou mesmo com o colega de naipe.

Ao utilizarem a banda como um local de ensino e aprendizagem de música, numa organização não-formal, esses adolescentes demonstram que não querem brincar de fazer coisas, de somente experimentarem sons, eles demonstram a necessidade de construir e se constituir como sujeitos históricos (Garcia, 2001). Esses adolescentes que possuem atividades musicais fora da escola, que possuem um fazer musical, não se satisfazem mais com os modelos escolares até agora difundidos.

A aprendizagem na dimensão não-formal vai sendo desenvolvida sem que haja uma obrigatoriedade ou ainda mecanismos de repreensão para o não-aprendizado. O que ocorre é que a necessidade do grupo acaba por envolver os participantes num processo de ensino e aprendizagem. Esse envolvimento resulta numa relação mais prazerosa e significativa com a construção do saber, onde a bagagem de cada um é respeitada e se faz presente no decorrer das atividades desenvolvidas (Garcia, 2001).

Segundo Gohn (1999, p. 103), "é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado". Os conhecimentos musicais desses adolescentes, em suas respectivas bandas, não são produzidos pela aquisição de conteúdos estabelecidos previamente; é um conhecimento que vai sendo obtido através das próprias dificuldades que vão surgindo, das necessidades que vão se mostrando a cada ensaio. O fato de ficarem muito tempo juntos faz com que os integrantes das bandas interajam, resultando em ações que são fundamentais para que

novos saberes sejam adquiridos, ocorrendo no plano da comunicação verbal, oral (Gohn, 1999).

### Conclusões

Os adolescentes puderam revelar, através de seus relatos, a necessidade de que o ensino formal proporcionasse não somente a transmissão de conhecimentos hierarquizados, muitas vezes abstratos, teóricos e não práticos. Que este pudesse contribuir e incentivar capacidades "para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade" (Gohn, 1999, p. 109). Como afirma Libâneo (2000, p. 84), não há a intenção de "minimizar a escola", mas por causa da importância dos processos educativos não-formais e informais é que se reitera a sua necessidade. A escola é necessária como um espaço de intercâmbio de vivências, capazes de incorporar "poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento" (Pérez Gómez, 1998, p. 93), de construir pontes entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas adquiridas fora dela. Esses instrumentos e ferramentas poderão ser utilizados pelos alunos na resolução de problemas e não como adereço de uso escolar, utilizável para a realização de provas e trabalhos, apenas com intuito de obter uma nota ou conceito.

Cabe a nós professores, formadores dos que irão atuar em sala de aula, visualizarmos todas essas questões e utilizarmos os conhecimentos e habilidades para mostrarmos a escola como um local onde devem ser proporcionadas experiências de aprendizagem, discutindo e prevendo as diferentes maneiras que os alunos vivenciam a música. Significa compreender princípios "de um saber, de um saber-fazer e de um saber-ser" (Dumazedier, 1994).

### Referências

- ARROYO, Margarete. Transitando entre o "Formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000. p. 77-90.
- DUMAZEDIER, Jofre. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução de Luiz Otávio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: Sesc, 1994.
- GARCIA, Valéria. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: FERNANDES, R.; PARK, M.; SIMSON, O. *Educação não formal: cenários da criação*. São Paulo: Unicamp, 2001. p. 147-165.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador-musical poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 67-74.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; BOZZETTO, Adriana; CUNHA, Elisa. *Articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não-escolares: estudos multi-casos em Porto Alegre*, 2000. Pesquisa CNPq-UFRGS.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.



- \_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MÜLLER, Vânia. *A música é, bem dizê a vida da gente*: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.
- PINTO, Mércia. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal. In: ANAIS da Anppom. UFMG, 2002. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom>>. Acesso em: 12 fev. 2003.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba*: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- SANTOS, Regina Márcia S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 41-66.
- SOUZA, Jusamara. *A experiência estética cotidiana na escola*. Texto apresentado no Seminário Nacional de Arte e Educação, Montenegro, out. 1998. p. 1-4. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000. p. 137-146.
- \_\_\_\_\_. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Abem, 2001a. p. 38-44.
- \_\_\_\_\_. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001b. p. 85-92.

*Recebido em 14/06/2005*

*Aprovado em 15/08/2005*

# *Educação musical não-formal e atuação profissional*

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
cmgabr@yahoo.com.br

**Resumo.** Este artigo discute a necessidade de reconhecimento dos espaços não-formais como contextos de atuação profissional que, como tais, demandam uma formação também profissional. Apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado e que teve como objetivo geral caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais. Os objetivos específicos foram analisar as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais das oficinas de música, identificar os profissionais que ali ensinam música e qual a sua formação, e examinar as concepções sobre educação musical desses profissionais e do coordenador. O referencial teórico foi fundamentado em conceitos de educação não-formal, de autores da pedagogia e da educação musical.

**Palavras-chave:** educação musical não-formal, formação de professores de música, educação não-formal

**Abstract.** This work aimed to characterise how music teaching is placed in social projects. More specifically, it aimed to analyse the dimensions that are present in the musical-pedagogical practices of the workshops, to identify the professionals that teach music and their educational background, and to examine the concepts of music education sustained by those who teach music and by the coordinator of the project. The theoretical framework was constituted by concepts of non-formal education developed by authors coming from the fields of pedagogy and music education. The analysis showed that the music workshops can be considered as non-formal educational spaces. The results point to the need to recognise these spaces as professional spaces of music education. As such, they also demand professional education.

**Keywords:** non-formal music education, music teachers' education, non-formal

## Introdução

As trilhas que percorri profissionalmente me levaram ao caminho do ensino de música na educação superior. Antes de chegar ao curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, passei por escolas de música em igrejas, academia de dança, escolas específicas de música e escolas do ensino fundamental da rede municipal e da rede estadual.

Essa multiplicidade de espaços de atuação é apontada por Del Ben (2003) como uma das particu-

laridades da formação do professor de música. Nesse sentido, tanto no Brasil como no exterior, tem sido crescente o número de investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do espaço escolar. Sejam em manifestações culturais, em projetos comunitários, em grupos musicais, em programas de rádio ou televisão, ou em processos de auto-aprendizagem. No entanto, poucas são as pesquisas que articulam esses diferentes espaços de atuação profissional e a formação inicial do professor.

Entre esses diversos contextos, Oliveira (2003, p. 95) destaca o “terceiro setor e demais espaços alternativos como associações de bairro, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais” como um mercado de trabalho que está “em franco desenvolvimento para o educador musical”.

Essa proposição é compartilhada por Kleber (2003, p. 3), que vê o terceiro setor e os projetos sociais como “um campo emergente e significativo para a realização de um trabalho em educação musical que se alinhe ao discurso que invoca a inclusão social”.

Os projetos sociais são “ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática” (Stephanou et al., 2003, p. 1).

Segundo Gohn (2001, p. 16-17),

estas organizações [sociais privadas], situadas no âmbito não-governamental, reestruturam o velho modelo das associações voluntárias filantrópicas para um novo modelo onde combinam o trabalho voluntário com o trabalho assalariado, remunerando profissionais contratados segundo projetos específicos.

A música tem exercido um papel importante nesses projetos. Conforme Wickel (1998, p. 17, tradução minha), ela “participa de forma considerável na configuração do nosso dia-a-dia [e suas] propriedades de certa forma nos desafiam a [usá-la] de modo dirigido como meio em todas as áreas da atuação social”. Isso fica evidente na *home-page* do Grupo Cultural Afro Reggae. Dentre as informações da página inicial, o grupo afirma que “apesar de toda a diversidade de atividades, a música tem sido em Vigário Geral o melhor instrumento para atrair os jovens” (Afro Reggae, 2003).

Foi possível observar, a partir das informações obtidas ao visitar projetos sociais pela *web*, que a

maioria dos que atuam nesses espaços são músicos que não tiveram uma formação profissional para atuar como docente. Em alguns casos, ex-participantes do projeto que se destacaram assumem a posição de oficinairos. Poucos são os que contam com a participação de licenciados em música e/ou assessoria de escolas de música. Isso ocorre porque para atuar nesses espaços a “formação nem sempre é exigida, apesar de necessária”, como nos apontam Simson, Park e Fernandes (2001, p. 12).

Esses dados me levaram a alguns questionamentos: quais são as concepções de ensino e aprendizagem musicais subjacentes aos projetos sociais? Que profissional ensina música? Qual a sua formação? Qual a sua concepção de ensino de música?

Fiz, então, um levantamento inicial sobre os projetos sociais desenvolvidos na cidade de Porto Alegre e constatei que eles seguem a mesma estrutura dos projetos acima mencionados. No entanto, eles se diferenciam por serem financiados, em sua maioria, pelo poder público. Essa característica é apontada por Armani (2003, p. 14, grifo do autor), quando mostra que “a ação social no âmbito governamental vem, cada vez mais, sendo projetada e gerenciada através de *projetos e programas*”. Apresenta-se, assim, um novo espaço de atuação que conjuga as políticas públicas e a sociedade. Segundo Stephanou et al. (2003), os projetos sociais são ferramentas de ação social, e devem ser utilizados pela sociedade. É através deles que a sociedade pode intervir na implementação de políticas sociais, contribuindo, assim, para mudanças tanto na esfera estatal quanto na própria sociedade. Os projetos, assim, são uma via de mão dupla. Funcionam como articulação da sociedade civil com o Estado, por um lado, e, por outro, são uma forma de intervenção do Estado nessa sociedade, como mostra o seguinte quadro:



(Fonte: [http://www.riits.org.br/gestao\\_teste/ge\\_testes/ge\\_tmes\\_marco2003.cfm](http://www.riits.org.br/gestao_teste/ge_testes/ge_tmes_marco2003.cfm).)

Santos (2001, p. 42) nos convida a “reconhecer a existência desses múltiplos espaços de atuação em educação musical hoje e buscar desvendar a lógica do seu funcionamento”, enquanto Hentschke (2001, p. 69) nos aponta a necessidade de pesquisas diagnósticas como uma forma de identificar os “espaços ou campos profissionais disponíveis para atuação de professores de música”.

Com o propósito de contribuir para compreender esses espaços, decidi investigar como o ensino de música está inserido nos projetos sociais, a partir da perspectiva dos profissionais que neles atuam. Mais especificamente, busquei analisar as dimensões educativo-musicais presentes nos projetos, identificar os profissionais que ensinam música, caracterizando sua formação, e examinar as concepções sobre música e educação musical dos profissionais que ensinam música (oficineiros) e do coordenador (ativista).

#### **As oficinas de música e a educação não-formal**

O *locus* da pesquisa foi o projeto de Descentralização, coordenado pela Secretaria Municipal de Cultura, da Prefeitura de Porto Alegre. Para responder às minhas questões, selecionei 14 oficineiros de música e o ativista do projeto de Descentralização.

Considerando o número de participantes selecionados e o propósito de ter uma visão ampla de todas as oficinas, optei por utilizar o *survey* de pequeno porte como método de pesquisa. O *design* interseccional desse trabalho envolveu a “coleta de dados em determinado período de tempo, de uma amostra [...] de uma população” (Wiersma, 2000, p. 163, tradução minha).

Em um trabalho com abordagem qualitativa, como esse aqui apresentado, se consideram “as experiências do ponto de vista do[s] informador[es]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51). Dessa forma, a entrevista semi-estruturada foi a técnica de pesquisa escolhida. As entrevistas foram gravadas em MiniDisc e transcritas literalmente. Em seguida, foram entregues aos participantes para serem lidas e alteradas, se necessário. Para que o anonimato fosse mantido, decidi identificar os entrevistados com duas letras do alfabeto, escolhidas de modo aleatório. A partir da autorização deles, os dados foram analisados segundo o referencial teórico.

Por ter decidido investigar como o ensino de música está inserido em projetos sociais, optei por adotar conceitos de educação não-formal e educação urbana. Essa escolha se deu por acreditar que,

embora haja uma discussão sobre a adequação desses termos, os considere os mais pertinentes para esse trabalho.

Vásquez explica que “a introdução da expressão ‘educação não-formal’ surgiu para satisfazer a necessidade de respostas extra-escolares a demandas novas e diferentes das que atende ordinariamente o sistema educativo” (La Belle apud Vásquez, 1998, p. 14, tradução minha).

Pelo seu caráter abrangente, a educação não-formal acolhe todos os programas educativos que estão fora da escola. Sarramona, Vásquez e Colom (1998) apresentam como âmbitos da educação não-formal a educação urbana, entre outros. Deixam claro, entretanto, que o acréscimo de novas modalidades é intrínseco ao conceito de educação não-formal. A educação urbana é entendida como “qualquer atividade educativa organizada no seio da cidade por parte de suas instâncias administradoras” (Colom, 1998b, p. 108, tradução e grifo meus).

Entre as ações compensatórias que o município pode realizar na área educativa, por meio da educação urbana, está a intervenção para a compensação educativa não-formal, incluindo as atividades extra-escolares de formação e expansão. Entre elas, a “organização de oficinas de expressão”, tais como as oficinas de música.

O referencial teórico que conduziu a pesquisa se constituiu, assim, de autores que apresentam a educação não-formal ou não-escolar como possível de ser um campo dentro da educação. Na área de pedagogia, autores como Afonso (1992), Colom (1998a; 1998b), Vásquez (1998), Gohn (2001), Libâneo (1999) e Simson, Park e Fernandes (2001) vêm constituindo o que Afonso denominou de uma sociologia da educação não-escolar. A sistematização que propõem objetiva à caracterização do campo da educação não-formal, incluindo a formação profissional para atuação nessa modalidade de ensino.

Também na área de educação musical, vários autores discutem essas questões e argumentam no sentido de mostrar a necessidade de se conhecer esses espaços para uma atuação mais efetiva dos professores de música. Entre eles, Arroyo (1999), Green (2000), Santos (2001) e Oliveira (2000; 2003).

Consciente de que cada espaço educativo tem a sua cultura própria e, por isso, deve ser visto como único, não tenho a intenção de generalizar os resultados a que cheguei. Não tive, também, o intuito de comparar as oficinas com outros espaços, fossem eles escolares ou não-escolares.

Os dados foram analisados, assim, a partir dessas perspectivas, divididos em duas grandes categorias: das oficinas – com as seguintes subcategorias: a Descentralização; atividades e funções da música; os oficinandos; opinião dos oficineiros sobre o projeto; as reuniões e a ativista – e do oficineiro – onde exponho a seleção dos oficineiros; a chegada ao projeto; a formação; as experiências anteriores; as habilidades; a concepção de professor e de aula de música e sua autonomia.

A partir da fala dos oficineiros e do ativista, foi possível estabelecer algumas características que são inerentes ao projeto. A presença de formalidades nas oficinas de música do projeto de Descentralização, tais como normas internas ao grupo e relatórios, o configuram como uma das intervenções da Prefeitura de Porto Alegre visando à compensação educativa não-formal, na perspectiva da educação urbana (ver Colom, 1998a).

#### **Das oficinas**

As oficinas de música são projetos culturais, de cunho social e educativo, em um programa de política pública que envolve a participação da comunidade para a sua realização, através do Orçamento Participativo (OP). Elas são divididas em dois grupos: “os ‘genéricos’ [...], como a gente chama o pessoal que trabalha com a música em geral, e os percussionistas [...], que têm essa ênfase da percussão” (Ativista GH).

Na estrutura administrativa, o ativista cultural é o elo entre a comunidade, os oficineiros e o governo. É ele o responsável pela implantação das oficinas e por seu desenvolvimento.

As atividades desenvolvidas nas oficinas de música resultam da ligação entre a demanda da região, as expectativas dos oficinandos e a formação do oficineiro. No entanto, não é só um trabalho específico de música, como ensinar instrumento ou canto. “É muito mais abrangente” (Oficineira MN), envolve outros assuntos que a oficineira MN considera básicos: “Existe uma proposta de trabalho, que é um trabalho cultural, social. E tu vais utilizar a música como uma ferramenta de resgate de cidadania. Ou de criação de cidadania” (Oficineira MN).

A vinculação do projeto com a educação não-formal consta nas publicações oficiais e foi abordada também em várias entrevistas. No jornal da mostra de processos do projeto de Descentralização, as oficinas de arte nos bairros são identificadas por adotar “uma metodologia de educação não-formal, com autonomia, onde o fundamental é ‘aprender a aprender’” (Prefeitura de Porto Alegre, 2004, p. 6).

O currículo construído a partir das necessidades dos alunos, a metodologia flexível e conteúdos adequados a essa estrutura, característicos da educação não-formal (ver Garcia, 2001), são apontados pelo oficineiro RT como peculiaridades das oficinas:

E agora estou investindo muito nessa coisa da oficina porque [...] a gente tem mais autonomia para trabalhar. E [...] a metodologia não é uma coisa rígida, é uma coisa que flutua conforme a comunidade reage. [...] E tu respeitas muito a comunidade. [...] Em vez daquela coisa que a gente chega e joga lá o currículo. Não! É bem o contrário, dali é que tem que vir.

Utilizei os critérios de análise propostos por Vásquez (1998): universalidade, duração, instituição e estruturação. No que se refere ao público que vai ser atendido pelas oficinas, vimos que há o que o autor nomeou de “universalidade”. Qualquer pessoa que tenha interesse pode participar das oficinas.

A divisão por faixa etária, característica da educação formal, não foi um critério apontado pelo ativista ou pelos oficineiros. Pelo contrário, a maioria atende desde crianças até pessoas da terceira idade. O encontro de diferentes gerações em um mesmo espaço educativo é uma das características da educação não-formal (ver Simson; Park; Fernandes, 2001).

Mas nem sempre esse encontro entre gerações é bem-vindo. Em relação a isso, um dos oficineiros, cuja oficina atende jovens entre 15 e 20 anos, relata que tomou

um susto no primeiro dia que nós fomos. Apareceram 60 crianças levadas de uma creche [...]. A gente negociou para que viessem dez crianças mais velhas, mas elas não apareceram de novo. E às vezes aparecem umas crianças meio soltas. Mas elas não reaparecem. (Oficineiro CM).

Esse aparecer e não reaparecer, ou reaparecer um mês depois, ocorreu em vários depoimentos e se configura como outro atributo das oficinas. Isso se explica porque na “educação não-formal ou não-escolar, a decisão de aprender é voluntária. Não há uma obrigatoriedade de permanência e de frequência” (Simson et al., 2001, p. 62). Para driblar essa flutuação entre os oficinandos, os oficineiros estabeleceram algumas estratégias. Entre elas, priorizar o acesso aos instrumentos para aqueles que são mais assíduos.

Então hoje a gente já [determinou que] as pessoas que estão sempre indo no horário, saem no horário, têm preferência em sair tocando o instrumento. Mas aquele que chega de vez em quando também tem. Mas bem depois, mais para o final da aula, ele tem oportunidade de tocar o instrumento que quer (Oficineiro ST).

Foi possível observar também que “a trans-

missão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado”, por estarem os oficinasandos envolvidos “no e pelo processo ensino-aprendizagem e [desenvolverem] uma relação prazerosa com o aprender” (Simson; Park; Fernandes, 2001, p. 10). Para seduzi-los, o oficinairo BG aponta uma possibilidade:

A gente tem que ser meio mágico, meio Aladim, porque tu tens que encantar eles, entendeu? No momento que eu tenho que provar para eles que eles têm que fazer alguma coisa, eu tenho que mostrar para eles, tocar. Eu tenho que fazer da melhor forma possível, [para] que brilhem os olhos assim.

Essa imagem utilizada por BG traduz a posição de Simson et al. (2001) sobre a educação não-formal. Para os autores, nessa modalidade de ensino é preciso “*atrair e ser capaz de cativar os seus educandos para poder realizar o trabalho educativo*” (Simson et al., 2001, p. 63, grifo dos autores).

Mesmo não sendo o objetivo do projeto, segundo o ativista, “formar músicos”, essa é a principal expectativa dos que o procuram. Por serem, em sua maioria, “um público carente” (Oficinairo ST), há um desejo muito forte de se profissionalizar e, não apenas isso, mas ser um músico de sucesso. “Todas [as crianças] querem ser famosas e, a partir da música, ganhar dinheiro, com certeza. E eu também. Eu fui assim. Eu vi na música uma possibilidade de me posicionar na sociedade.” (Oficinairo FC).

Contrariam assim, o discurso tanto do ativista quanto dos oficinairos, que consideram o ensino de música uma “isca”. Claro que é uma isca que não mata. Muito pelo contrário [risos]. Uma isca que vai pescar [os oficinasandos], para ajudar a construir todo um processo. [...] Acho que a música é o centro. E a partir dali, tu abres para todos os lados.” (Oficinaira MN).

Segundo Simson, Park e Fernandes (2001, p. 9), “embora não trabalhe com esse objetivo, [a educação não-formal] acaba, muitas vezes, complementando as lacunas deixadas pela educação escolar”. Constatei que essa é a visão de alguns oficinairos. O oficinairo AB confessa “que seria bom que isso [o ensino de música] estivesse na escola. Se estivesse na escola hoje, nós estaríamos desempregados.”

A realização das oficinas de música está estabelecida em períodos diferenciados. As “genéricas” duram nove meses e as de percussão, seis. A duração é um dos critérios apontados por Vásquez (1998) para diferenciar a educação formal da não-formal. Na educação não-formal, o projeto se desen-

volve num tempo estabelecido pelos objetivos do projeto ou pelo período do financiamento, entre outras razões.

A instituição é definida por Vásquez (1998) como os espaços em que se desenvolvem as atividades educativas. Nas oficinas de música eles são vários, assim como ocorre na educação não-formal. Associações de moradores, igrejas, escolas, museus, sindicatos são algumas possibilidades de locais de realização das oficinas. As condições físicas deles nem sempre estão de acordo com o que é exigido pelo Regimento Interno do OP.

Dividir o mesmo espaço com outras atividades promovidas nos locais onde as oficinas são realizadas é um dos exemplos dessa inadequação. Interferências externas foram também percebidas. O oficinairo DN conta: “[...] estava dando aula e, além do cachorro que fica latindo horrivelmente, mas ele vai se acostumar, começou a vir pedra”. Além disso, a mudança da realização das oficinas de um ano para o outro contribui para que os oficinasandos não continuem e o oficinairo tenha que reiniciar o trabalho naquela região.

No entanto, os oficinairos destacaram alguns aspectos que consideram como avanços ocorridos no projeto. Entre eles, a alteração das regras de renovação do contrato para atuar na mesma oficina e a Mostra da Descentralização, tanto a de final de ano quanto a de processo. Elas funcionam como um momento de avaliação e também como uma forma de socializar o que foi aprendido. Um outro aspecto positivo apontado foram as reuniões semanais com o ativista.

Por não haver, nas oficinas, uma obrigatoriedade de conteúdos, nem um programa a seguir, na reunião semanal que envolve oficinairos e ativista “dicas” são repassadas, problemas são compartilhados, construindo, assim, uma “jurisprudência” a ser utilizada em outros momentos semelhantes. Os oficinairos apontaram, também, a troca que se estabelece, nessas reuniões, entre os mais experientes e os que estão iniciando no projeto. Esses momentos da reunião, onde ocorre uma possível sistematização e se avalia o processo do trabalho, os objetivos das oficinas definidos pelo projeto, entre outras situações apresentadas pelo ativista e pelos oficinairos, mostram que existe uma estruturação (Vásquez, 1998) no projeto.

No entanto, é a flexibilidade o fio condutor dos trabalhos desenvolvidos nesses espaços. Os oficinairos relatam como, muitas vezes, preparam aulas “cheias de técnica” que não conseguem reali-

zar. Em outros momentos, são as ocorrências cotidianas, como “um menino [que] chegou relatando que ele estava assistindo televisão. Daqui a pouco ouviu uns disparos de arma de fogo [...] e viu um cara caindo” (Oficineiro HR), são trazidas para a oficina e transformam a aula em um espaço de conversa sobre esse e outros assuntos.

Essa flexibilidade é possível porque os oficinairos desfrutam de uma autonomia ou uma “[...] liberdade total. Liberdade total mesmo. Tem liberdade de fazer o que a gente quiser.” (Oficineiro FC). Não há uma interferência da instância administrativa do projeto, a não ser quando o oficinairo não atende às expectativas da região que demandou a oficina. Nesse caso, o oficinairo é remanejado. Não foi mencionada, também, nenhuma demissão. No entanto, o contrato pode ser rescindido em qualquer momento.

### Dos oficinairos

O critério inicial da contratação é ser músico profissional. Todos os oficinairos têm uma atuação comprovada na cidade de Porto Alegre, tanto como compositores quanto cantores e instrumentistas. Procuraram o projeto para atender a uma convocação feita anualmente pela SMC, da qual tomaram conhecimento por meio da mídia, de amigos, entre outros. A seleção é feita a partir do currículo e as experiências anteriores em projetos sociais são consideradas importantes pelo ativista. A licenciatura, porém, não é exigida, muito embora o ativista afirme que o licenciado em música pode se inscrever.

Ser músico é a habilidade considerada mais importante dentre as relacionadas pelos entrevistados como integrantes do perfil profissional do oficinairo. Não é possível ser “professor de música” sem ser músico. Estabelecem, assim, uma relação com a atividade educativa. Essa dubiedade está presente em todo o discurso dos oficinairos quando se referem às habilidades e situações de aula. O bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, a tolerância, a responsabilidade, a preocupação com o social e o respeito aos alunos e à comunidade são também reconhecidas como necessidades na atuação do professor de música.

Essas habilidades podem ser entendidas como aquelas que tem um professor que interprete a “educação musical como cultura”, expressão utilizada por Arroyo (1999, f. 343-344) para explicar uma concepção de educação musical que envolve

o reconhecimento de que significados socialmente construídos sobre o fazer musical, estão implicitamente presentes em situações de ensino e aprendizagem de música, isto é, aprendizes e mestres são portadores de diferentes concepções sobre música e sobre o fazer musical.

A concepção dos oficinairos sobre o professor de música apareceram em todas as entrevistas. Algumas afirmações desses profissionais sobre o que é ser professor de música denotam a sua visão de uma educação musical tradicional e ligada, mais especificamente, às aulas particulares. Por isso, em muitos momentos apontavam como dificuldade não poder reproduzir esse modelo que vivenciaram. Mesmo quando diziam trabalhar em grupo, alguns oficinairos faziam atendimentos individuais, por acharem que questões técnicas deveriam ser preservadas.

Mesmo com todas as dificuldades com que convivem, como a falta de instrumentos, locais inadequados e diversificados, a interferência de líderes comunitários ou da própria comunidade, a oscilação dos oficinados no decorrer do ano de trabalho, os oficinairos consideraram que o projeto é “a fú,<sup>1</sup> tri! E tem um potencial que, apesar da secretaria, apesar da prefeitura e apesar de tudo, ele funciona” (Oficineiro DN). O oficinairo JL resume assim sua avaliação sobre o projeto:

Atualmente, a oficina, para mim, é a maneira mais saudável da gente desenvolver o estudo. [...] Eu vejo isso, essa maneira, essa leveza, esse “descompromisso” como a maneira melhor de desenvolver os talentos e da pessoa ser mais feliz. Então eu acho que a oficina é um novo conceito na matéria educacional. E eu acho que devia se expandir por todas as escolas, do Brasil e do mundo mesmo.

Esse novo conceito a que se refere JL corresponde ao que propõe a educação não-formal. Para Colom (1998b, p. 171, tradução minha), essa modalidade de ensino padece, porém, de inconvenientes, entre eles, a insuficiência de recursos, tanto econômicos quanto materiais, e, “sobretudo, a deficiente preparação dos recursos humanos nestes âmbitos tão complexos e diferenciados”.

O autor apresenta como uma das urgências para atender as inovações constantes da sociedade, a formação de profissionais para atuar na educação não-formal, “por parte das instâncias mais adequadas [...] Entre] elas, indubitavelmente, [ele vê como] prioritário o papel que a universidade pode ter nesse sentido” (Colom, 1998b, p. 172, tradução minha).

De igual modo, a justificativa apresentada pelo autor para fundamentar a educação urbana como

<sup>1</sup> “A fú – gíria com precedente na língua inglesa. Significa ‘muito bom’, ‘fantástico’.” (Fialho, 2003, f. 175).

objeto de estudo se aplica ao projeto de Descentralização. Colom (1998a, p. 108, tradução minha) afirma que a educação urbana “possui objetivos pedagógicos, e [...] que], ao estabelecer-se em novos contextos – as administrações locais – pode possibilitar, tal como está fazendo, a utilização de profissionais e especialistas em ciências da educação”.

No entanto, segundo DN, a academia ainda não prepara os egressos para a atuação em projetos sociais, pois a tônica das licenciaturas é a escola. Ele, contudo, lembra que a pós-graduação tem desenvolvido vários trabalhos que já começam a alterar esse contexto:

Mas a gente se prepara muito mais na faculdade para trabalhar com os ricos. Apesar da produção do mestrado hoje ser mais voltada, por exemplo, para a periferia. Desde a Luciana Prass, com a escola de samba e a Marília [Stein] que fez com as oficinas. A Vânia [Müller] com a Escola Porto Alegre e aí vai [...]. O Pós está na frente da graduação nesse aspecto (Oficineiro DN).

A função da pesquisa é a que foi apontada por DN, “estar à frente” para dar um suporte teórico à graduação. Nesse sentido, Colom (1998a, p. 108-109, tradução minha) afirma ser

necessário que estas novas práticas educativas estejam assistidas, cada dia mais, por um corpo de conhecimentos que ajudem a formar a estes profissionais e possam ao mesmo tempo encontrar soluções para as problemáticas funcionais próprias destes novos postos de trabalho.

### **Conclusão**

Por entender “que os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, não podendo ser investigados à luz de apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidos ao âmbito escolar” (Libâneo, 1999, p. 63), considero que todos os espaços educativos, inclusive as oficinas de música, podem ser ocupados por profissionais com uma formação específica. Nesse espaço de atuação profissional os licenciados ainda não representam um número expressivo. Pelo contrário, dos 14icineiros entrevistados, só um havia

concluído a licenciatura em música. As razões que justificam esse quadro parecem ser a prioridade dada ao ensino básico, nesses cursos, a ausência de disciplinas que promovam o envolvimento em projetos sociais, especialmente nos currículos anteriores à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o receio de professores e alunos em se envolver com questões políticas e a instabilidade profissional inerente a esse tipo de trabalho.

As habilidades apontadas como necessárias para compor o perfil doicineiro, tais como a humildade em reconhecer que não sabe tudo e, por isso, ir à procura de novos conhecimentos, a predisposição para aprender com os alunos e reconhecer as suas diferenças individuais, o bom senso, a responsabilidade são também necessárias em um professor de música (ver Cereser, 2003; Xisto, 2004, entre outros) e revelam, também, que os licenciados podem ocupar esse espaço educativo.

A partir dessa caracterização, considere ter contribuído para ampliar o debate sobre a educação musical não-formal e suas relações com a formação de professores de música em cursos de licenciatura. Os dados poderão retroalimentar as discussões sobre a formação de professores de música e colaborar com a reestruturação dos cursos, contribuindo para o reconhecimento da educação não-formal como um espaço legítimo para a atuação de professores licenciados em música e como mais uma possibilidade de estágio para os licenciandos desses cursos.

Alguns temas emergiram dos dados no decorrer do trabalho que avalio como possíveis de serem desenvolvidos em outras pesquisas. Entre eles, a investigação das concepções de professor e de aula de música construídas nos cursos superiores de música, os fatores ligados ao predomínio do ensino tutorial em diversos espaços educativos e as relações étnico-raciais e de gênero presentes no contexto da educação musical não-formal.

### **Referências**

- AFONSO, Almerindo. J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António J.; STOER, Stephen R. (Org.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento, 1992. p. 81-96.
- AFRO REGGAE. Disponível em: <<http://www.afroreggae.org.br/site/ong.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2003.
- ARMANI, Domingos. *Como elaborar projetos?: guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo, 2003.



- ARROYO, Margarete. *Representações sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CERESER, Cristina M. I. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- COLOM, Antoni J. La educación urbana. In: SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998a. p. 105-126.
- \_\_\_\_\_. Planificación de la educación no formal. In: SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998b. p. 165-200.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- FIALHO, Vânia A. M. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- GARCIA, Valéria A. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 147-165.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? In: *Música, Psicologia e Educação*, n. 2, p. 65-79, 2000.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2001, p. 67-74.
- KLEBER, Magali. Terceiro setor e projetos sociais em música. *Ponto de Vista*, mai. 2003. Disponível em: <<http://www.rets.rits.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000, p. 15-34.
- \_\_\_\_\_. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da Abem*, n. 8, p. 93-99, mar. 2003.
- PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. *Mostra de processos das oficinas de arte da descentralização*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 2004.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2001, p. 41-66.
- SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- SIMSON, Olga, R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.
- SIMSON, Olga R. M. et al. A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta: o Projeto Sol em Paulínia (SP). In: SIMSON, Olga, R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 59-78.
- STEPHANOU, Louis et al. Por que projetos sociais? *Tema do mês de março de 2003*. Disponível em: <[http://www.rits.org.br/gestao\\_teste/ge\\_testes/ge\\_tm\\_mes\\_marco2003.cfm](http://www.rits.org.br/gestao_teste/ge_testes/ge_tm_mes_marco2003.cfm)>. Acesso em: 2 dez. 2003.
- VÁSQUEZ, Gonzalo. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, Jaume; VÁSQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998. p. 11-25.
- WICKEL, Hans Hermann. *Musikpädagogik in der sozialen Arbeit: eine Einführung*. Münster: Waxmann, 1998.
- WIERSMA, William. *Research methods in education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- XISTO, Caroline P. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

Recebido em 30/05/2005

Aprovado em 22/08/2005

# Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais

Lúcia Helena Pereira Teixeira

IPA – Centro Universitário Metodista  
lhpteixeira@yahoo.com.br

**Resumo.** Este artigo apresenta uma síntese dos resultados da dissertação de mestrado intitulada *Coros de Empresa como Desafio para a Formação e a Atuação de Regentes Corais: Dois Estudos de Caso*, concluída em maio de 2005, sob a orientação da professora doutora Jusamara Souza, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa teve como objetivo geral investigar a formação e a atuação de regentes corais junto a coros de empresa na cidade de Porto Alegre. A investigação procurou responder às seguintes questões: que concepções os regentes têm sobre a prática do canto coral na empresa? Como atuam nesses ambientes? Na opinião dos regentes, que formação e que competências são necessárias para atuarem nesses contextos? Foram realizados dois estudos de caso, tendo como participantes dois regentes de coros de empresa. As técnicas de pesquisa utilizadas foram a entrevista guiada ou focalizada e a observação participada. O referencial teórico fundamenta-se nos conceitos de formação profissional: Le Boterf (2003), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e de lazer: Parker (1978), Elias (1992), Dumazedier (1994, 1999) e Marcellino (2003). O método de pesquisa empregado foi o estudo multicase, com abordagem qualitativa.

**Palavras-chave:** educação musical extra-escolar, canto coral, formação profissional, lazer.

**Abstract.** This paper presents a summary of the results from my Master's Dissertation, carried out at the Federal University of Rio Grande do Sul, entitled *Enterprise Choirs as a Challenge to Choral Conductors' Professional Formation and Acting: Two Case Studies*, supervised by the Professor Jusamara Souza. The general purpose of this study was to investigate choral conductors' formation and action when working with enterprise choirs in Porto Alegre, RS, in southern Brazil. This study tried to answer some questions concerning this action, such as: what conceptions do the conductors have about choral singing at enterprises? How do they act in such contexts? In their opinion, what kind of formation and competencies are necessary to act in such contexts? The two cases studied in this work had as participants two enterprise choral conductors. The research techniques used were focused interviews and also local observation. The theories referred in this research are based on concepts of professional formation: Le Boterf (2003) and Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004) and also on the concepts of leisure: Parker (1978), Elias (1992), Dumazedier (1994, 1999) and Marcellino (2003). The research method chosen to carry out the investigation was the multicase study with a qualitative approach.

**Keywords:** extra school music education, choral singing, professional formation, leisure.

## Introdução

Os coros de empresa representam uma parcela significativa do mercado de trabalho para regentes. Uma consulta à Federação de Coros do Rio Grande do Sul (Fecors) revelou a existência de nove coros

de empresa da cidade de Porto Alegre e ela filiados em 2003, mas pode-se estimar, a partir do contato informal com profissionais da área, que o número de coros não filiados seja expressivo.

Nesse contexto, o coro pode servir tanto como peça de *marketing* externo da empresa, ou seja, servindo para aproximar instituição e clientes em suas apresentações, quanto como elemento de *marketing* interno, tendo a função de elevar o envolvimento dos funcionários para com a missão da empresa, motivando-os a construir "relacionamentos comprometidos com o sucesso geral" (Schwartz, 2003, p. 144). Dentro dessa segunda categoria, a atividade coral é disponibilizada como parte da estratégia do departamento de Recursos Humanos (RH) das empresas que, visando a promoção do crescimento pessoal de seus funcionários, busca oferecer-lhes atividades relacionadas à saúde, ao esporte e ao lazer. O canto coral é geralmente inserido pelas empresas nessa última categoria.

Na maioria das vezes, os funcionários que se dispõem a cantar no coro da empresa nunca participaram de qualquer atividade dessa espécie, ou sequer estiveram envolvidos em algum processo sistemático de educação musical. Acolhendo no grupo coral todos os empregados interessados nessa prática, independentemente de seu estágio de percepção musical, o regente passa a ter de equacionar o objetivo de lazer da atividade com o objetivo artístico. Torna-se, dessa forma, um mediador entre as expectativas da empresa em relação ao produto final alcançado pelo coro e a necessidade de, ao mesmo tempo, realizar um trabalho de educação musical com seus cantores.

Partindo desse quadro e da minha própria trajetória profissional, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a formação e a atuação de regentes corais junto a coros de empresa na cidade de Porto Alegre, e procurou responder às seguintes questões: que concepções os regentes têm sobre a prática do canto coral na empresa? Como atuam nesses ambientes? Na opinião dos regentes, que formação e que competências são necessárias para atuarem nesses contextos?

### Revisão de literatura

Vários trabalhos acadêmicos referem-se a diferentes aspectos do canto coral. Pelo fato de a categoria coro de empresa estar inserida na subárea coro adulto, tornou-se relevante verificar, também, a literatura disponível sobre essa faixa etária. Foram encontrados estudos que enfocam problemas técnicos da regência, aspectos gerais da formação do regente, metodologias de ensaio coral e repertório. Dentro da categoria coro adulto também há pesquisas sobre coro cênico e coro sacro.

Trago, a seguir, algumas pesquisas de mestrado realizadas, no Brasil, sobre o canto coral:

Figueiredo (1990) enfocou o ensaio coral como um momento de ensino e aprendizagem musicais; Bellochio (1994) abordou o canto coral como instrumento mediador ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar; Oliveira, V. (1996) investigou o desenvolvimento vocal do adolescente e suas implicações no coro juvenil *a cappella*; Oliveira, S. (1999) pesquisou o coro cênico como renovação da linguagem coral no Brasil; Morelenbaum (1999) tratou sobre o coral de empresa como instrumento de Qualidade Total; Campelo (1999) abordou o coro como fator musicalizador na Igreja Presbiteriana; Santos (2000) investigou a expressão musical a partir do ritmo musical como um caminho para a interpretação na música coral; e Andrade (2001) estudou critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares na avaliação em execução musical.

No entanto, ainda são escassos os estudos que examinam a formação e a atuação do educador musical/regente inserido em diferentes espaços e, mais especificamente, nas empresas.

Dos trabalhos consultados na literatura brasileira, ressalto que o único localizado sobre coro de empresa foi o de Morelenbaum (1999). O autor realiza um estudo de caso no qual relaciona os princípios da Qualidade Total nas empresas com a atividade de canto coral que ocorre ou pode ocorrer dentro delas. Sugere que a criação de um coro pode funcionar como ferramenta para a socialização e saúde dos funcionários, bem como peça de *marketing*. O trabalho, no entanto, não enfoca diretamente a atuação profissional do regente nesse contexto.

### Referencial teórico

Tomando como foco da pesquisa a formação e a atuação de regentes com coros de empresa, os conceitos de formação profissional e de lazer se tornam adequados como ferramentas teóricas. O conceito de formação profissional é útil para o entendimento das inadequações relatadas pelos regentes em relação à sua formação inicial e à realidade do ambiente de trabalho da empresa. Os autores adotados como referência para discutir a formação são: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Le Boterf (2003). Os primeiros autores foram escolhidos por abordarem a formação profissional a partir da profissionalização do ensino. O segundo, por proporcionar uma visão mais ampla sobre formação profissional, transcendendo a formação inicial.

Diferentes autores, tais como Perrenoud (2000), Schön (2000) e Rios (2002), vêm sendo utilizados no campo educacional para analisar o tema das competências; no entanto, a opção por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) ocorreu em razão de seu estudo enfocar

o desenvolvimento de competências como apoio à promoção da formação inicial. Já as idéias de Le Boterf (2003) foram preferidas porque o autor trata do desenvolvimento de competências de uma maneira mais ampla, com um enfoque profissional mais próximo dos profissionais que atuam em empresas.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) trabalham com o conceito de formação associado à necessidade do desenvolvimento de competências profissionais. Assim, segundo esses autores, formação profissional é "o processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, saberes, habilidades, ética, hábitos inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho de uma determinada função profissional" (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 84).

A formação inicial deve ser o ponto de partida para a construção de competências. Para os autores, competências são ações contextualizadas,

onde o conjunto de pressões reais está presente no trabalho ou na solução da tarefa profissional. Assim, é fundamental compreender a situação em que se desenvolve o trabalho profissional, ou seja, o objeto de estudo da profissão, nos contextos do exercício da profissão. Os conteúdos devem ser contextualizados. (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 75).

Já para Le Boterf (2003, p. 168), "as situações de trabalho podem ser tratadas de tal modo que se tornem igualmente oportunidades de profissionalização", não reduzindo esta última à formação inicial. Dessa forma, o profissional deve ser capaz de aproveitar situações de trabalho complexas tratando-as como oportunidades de crescimento profissional. Nesse sentido, o autor apresenta o conceito de "navegação profissional":

Já que o planejamento das carreiras falhou, e a formação contínua mostrou sua importância, mas também seus limites, pode-se afirmar que a profissionalização não se reduz à formação. É preciso criar, portanto, um maior número de novos *espaços de profissionalização* e reunir as condições necessárias para que cada um possa neles navegar. [...] Torna-se urgente saber tomar direções, traçar percursos, fazer desvios, encontrar escalas, precisar a situação, tomar bifurcações. (Le Boterf, 2003, p. 13, grifo do autor).

Nessa visão, o profissional deve aprender a "navegar" em determinado contexto sabendo administrar situações e utilizar os conhecimentos técnicos pertinentes à sua formação específica. Aquele que busca a navegação profissional "dá sentido a seu percurso, à historicidade de seu itinerário pessoal. Ele não é somente ator, mas autor ou co-autor de seu percurso." (Le Boterf, 2003, p. 169-170).

Por sua vez, as definições de lazer ajudam na compreensão da função da atividade coral inserida

em ambiente de empresa. Para tanto, foram utilizados os conceitos de Parker (1978), Elias (1992), Dumazedier (1994, 1999) e Marcellino (2003).

A atividade coral na empresa pode ser compreendida no limite entre o trabalho e o lazer. Para compreendê-la a partir dessa visão, são apresentados alguns autores que discutem os significados e funções das diferentes atividades de lazer presentes, atualmente, na sociedade ocidental.

Segundo Parker (1978, p. 19), para que seja compreendido em toda a sua acepção, o lazer deve ser considerado na sua dimensão temporal e também quanto ao tipo de atividade desenvolvida.

Dumazedier (1999, p. 91) define lazer como sendo o tempo destinado à realização da pessoa como fim último: "Este tempo é outorgado ao indivíduo pela sociedade quando este se desempenhou, segundo as normas sociais do momento, de suas obrigações profissionais, familiares, sócio-espirituais e sócio-políticas."

Enquanto Parker (1978), Elias (1992) e Dumazedier (1994, 1999) discutem sobre o lazer, seus tipos e funções a partir de uma visão sociológica mais abrangente, Marcellino (2003) aborda o lazer a partir da visão da empresa, conectando as atividades proporcionadas aos funcionários, nessa área, às necessidades de qualificação de pessoal para o trabalho. Relaciona o lazer dos empregados com a possibilidade de desenvolvimento de algumas habilidades necessárias a um melhor desempenho de suas tarefas laborais. Dessa forma, o autor discute a necessidade de conexão entre as atividades de lazer nas empresas e a possibilidade de desenvolvimento de seus recursos humanos.

## Metodologia

O método adotado na investigação foi o estudo multicaso, dentro de uma abordagem qualitativa. Como unidades de caso foram escolhidos dois regentes corais que atuam em Porto Alegre. Segundo Merriam (1998, p. 40, tradução minha), estudo multicaso é um dos termos que podem ser utilizados "quando pesquisadores conduzem um estudo usando mais de um caso". Bogdan e Biklen (1994, p. 97) adotam o termo "estudos de caso múltiplos" ao caracterizarem o estudo de "dois ou mais assuntos, ambientes ou base de dados". Embora existam diferenças entre os autores quanto à terminologia empregada, o estudo de caso e o estudo multicaso possuem as mesmas características e princípios.

A escolha de duas unidades de caso ocorreu por considerar dois estudos uma investigação pos-

sível de se realizar dentro do tempo de vinte e quatro meses proposto para a pesquisa. A opção por dois estudos de caso (multicaso), no entanto, não desconsidera que o objetivo do estudo de caso não é a compreensão de outros casos, mas do caso específico a ser estudado. Dessa forma, é papel do pesquisador destacar as diferenças sutis e a seqüência dos acontecimentos no contexto observado (Stake, 1995, p. 20).

Para participar da pesquisa busquei regentes que trabalhassem com coros de empresa cujos cantores fossem, em sua maioria, funcionários da própria empresa. Esse critério foi utilizado levando-se em conta que as especificidades desse grupo trariam implicações para o regente como um mediador entre as expectativas da empresa, dos cantores e as suas próprias. A formação musical dos regentes não foi um critério considerado na seleção, uma vez que me interessava investigar, dentro de uma visão ampla de formação, como esta ocorre, juntamente à atuação dos regentes, no contexto da empresa e influenciada por ele.

A escolha dos participantes ocorreu a partir de contatos pessoais e com a Federação de Coros do Rio Grande do Sul (Fecors) na época da elaboração do projeto de pesquisa. Em 2003, solicitei à federação uma relação de coros de empresas da cidade de Porto Alegre filiados a ela naquele ano. Como resposta, a Fecors enviou, por e-mail, uma relação com nove coros de empresa e os nomes e telefones de seus respectivos regentes. Por telefone, contatei com quatro regentes e a preparadora vocal de um dos coros no intuito de conhecer a formação dos grupos, já que me interessava selecionar regentes cujos coros estivessem dentro do perfil utilizado como critério de seleção. Da lista de nove grupos corais, oito contavam com a participação de cantores da comunidade e apenas um era formado somente por funcionários, cujo regente foi o primeiro participante selecionado para a pesquisa.

O segundo caso foi escolhido a partir de uma conversa informal com uma colega que trabalhava com um coro de empresa não filiado à Federação de Coros do Rio Grande do Sul. O grupo era formado somente por funcionários, e a regente concordou em participar da pesquisa, colocando os ensaios do grupo à minha disposição.

### **Técnicas de pesquisa**

A fim de abordar aspectos sobre a formação dos regentes, suas concepções a respeito do canto coral nas empresas e as competências necessárias para a sua atuação nesses contextos, utilizei a entrevista guiada ou focalizada, na qual, segundo Bell (1997, p. 122),

são feitas determinadas perguntas, mas os entrevistados têm a liberdade de falarem sobre o assunto e de exprimirem as suas opiniões. O entrevistador limita-se a colocar habilmente as questões e, se necessário, a sondar opiniões na altura certa; se, porém, o entrevistador se mover livremente de um tópico para outro, a conversa poderá fluir sem interrupção.

Para investigar como atuam os regentes com os coros de empresa e as imbricações desse contexto no seu trabalho, utilizei a observação participada em ensaios e apresentações dos coros envolvidos na pesquisa. Para Estrela (1994, p. 35), a observação participada

corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. Convirá, ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para a observação de fenômenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado.

A coleta de dados ocorreu durante quatro meses, de abril a julho de 2004. Simultaneamente, foi iniciada também a análise dos dados coletados.

### **Os participantes da pesquisa e as empresas**

Tomando como foco do estudo a formação e a atuação dos regentes, faz-se necessário apresentá-los brevemente e descrever seus contextos de atuação.

Cabe ressaltar que tanto os nomes dos regentes quanto das empresas são fictícios.

#### **A regente Joana (atuação na empresa Magister)**

Joana tem 35 anos e iniciou seus estudos musicais entre os oito e nove anos de idade. Estudou piano e, posteriormente, viola. Foi aluna do Projeto de Extensão do Instituto de Artes da UFRGS, do Projeto Prelúdio<sup>1</sup> e da Escola de Música da Ospa.<sup>2</sup>

Como violista, tocou na Orquestra do Projeto Prelúdio e nas orquestras Sinfônica e de Câmara de Caxias do Sul (RS).

<sup>1</sup> Projeto de Extensão da UFRGS que visa a atender crianças e jovens, dos cinco aos 17 anos, oferecendo aulas de musicalização, instrumentos musicais e atividades musicais coletivas (orquestras e coros).

<sup>2</sup> Atualmente denominada Conservatório Pablo Komlós, oferece cursos de todos os instrumentos musicais que compõem uma orquestra sinfônica e visa à formação de músicos profissionais.

Ingressou no curso superior, em Regência, em 1991, e se formou em 1999. Atua com o coro da empresa Magister desde 2002, quando o coro foi criado.

#### **A empresa Magister**

A empresa Magister é prestadora de serviços. Possui uma matriz e oito filiais em todo o país e iniciou suas atividades a partir da compra de outras empresas estatais do mesmo ramo.

Possui um programa, voltado aos funcionários, chamado Qualidade de Vida, abrangendo atividades de saúde, esporte e lazer e que está subordinado ao departamento de Recursos Humanos da empresa.

O canto coral foi criado em 2002 e incluído nas atividades de lazer desse programa. Integram o coro funcionários de diversos setores da empresa.

#### **O regente Alinardo (atuação na empresa Letho)**

Alinardo tem 24 anos e iniciou seus estudos musicais aos cinco anos de idade, no Projeto Prelúdio da UFRGS, estudando flauta doce e violino nessa escola. Interessou-se, também, por trombone e composição.

Participou de coros, orquestras e grupos de câmara. Ingressou no curso superior em Regência em 1999, e se formou em 2004. Atua com o coro da empresa Letho desde 2000.

#### **A empresa Letho**

A empresa Letho produz bens de consumo. Possui setores administrativos e uma fábrica.

Atualmente oferece a seus funcionários ginástica laboral e a atividade coral, além de manter uma creche para os filhos dos funcionários.

Do coro participam empregados dos setores administrativos e da fábrica.

#### **Resultados**

##### **Concepções dos regentes sobre a atividade de canto coral nas empresas**

Para os regentes, o canto coral nas empresas oportuniza a realização pessoal por meio da aprendizagem artística, representa uma possibilidade de integração entre os funcionários dos diferentes setores e uma facilidade para a participação do funcionário, uma vez que a atividade ocorre no próprio ambiente de trabalho. Além disso, os entrevistados referem-se à possibilidade de educação musical dos cantores. Assim, Joana argumenta:

A idéia que eu tinha era de fazer um grupo de educação musical, aliado ao lazer. Mas é aquela história do lazer com a responsabilidade, de presença, assiduidade, esse tipo de coisa. Eu estou sempre tentando puxar para este lado e estou tentando que as pessoas entendam dessa maneira. Mas não é a visão que a empresa tem.

Ainda com relação à educação musical, os regentes reportam-se à questão da escolha do repertório, buscando atender às solicitações dos cantores. Alinardo aponta para a necessidade de realizar "músicas que as pessoas têm mais ou menos no ouvido e que não estão distante de sua realidade experiencial". Joana busca a satisfação dos cantores, pois acredita que

o gosto deles estando satisfeito, provavelmente o público também vai se satisfazer porque eles são do mesmo ambiente [...], [têm] o mesmo trabalho, a mesma formação, o mesmo nível econômico, tudo mais ou menos o mesmo; então, eu tenho a impressão que se eu satisfizer o coro, vai satisfazer o público deles. Eu me preocupo muito em agradar-lhes, porque eles é quem têm que estar interessados em cantar o repertório; eles é que têm que estar interessados em participar do coral pra poder ter coral, pra poder funcionar, pra poderem se comunicar com essas pessoas.

Conforme os regentes, a pequena procura de cantores pela atividade se deve ao desconhecimento dos funcionários sobre o que seja a atividade coral. Nesse sentido, comenta Joana:

Essas pessoas que estão hoje no coral, elas não tinham noção do que era participar de um coral. Então, se a empresa não tivesse proporcionado isso, talvez eles nunca procurassem um coral. Porque elas não tinham noção do que é que tu pode cantar, mesmo sem saber música e que tu, depois, toda a situação que envolve, como é que funciona a música, como é que funcionam as apresentações, tudo isso. As pessoas não têm o conhecimento disso. E, muitas vezes, nunca nem viram um coral cantando; se viram, foi na tevê e coisa assim.

Alinardo também compartilha dessa opinião:

Se eu tivesse como pegar as pessoas e obrigar elas a ensaiar uma vez, eu tenho certeza que elas iriam, talvez, querer cantar. A questão é que as pessoas não têm a menor idéia de como é um ensaio, [...] de como é um coro, [...] apesar de parecer absurdo. Até fiz uma distinção entre funcionários do administrativo. O pessoal do administrativo até tem uma idéia de coral, uma coisa que, às vezes, tem em casamento, em igrejas; eles viram o programa *Fama*, eles sabem que existe uma coisa chamada técnica vocal, então não ficam mais espantadíssimos quando ouvem as pessoas fazendo *vocalise*; eles já entendem o que é um *vocalize*. É isso que eu quero dizer: as pessoas, geralmente, não sabem.

Os dois regentes consideram o canto coral na empresa como uma atividade de lazer. A partir das características das atividades de lazer, percebe-se a impossibilidade de delimitação nítida do tempo do trabalho na empresa e do tempo do lazer. Seguindo a regente Joana:

As pessoas são muito pressionadas pela questão do trabalho. São muito exigidas, não podem sair antes, não podem sair no horário, não podem nem sair no horário, quem sai no horário é tachado de preguiçoso, sei lá. A pressão é muito grande e, por outro lado, não tem o apoio da empresa. É uma coisa muito estranha! Eles criaram o coral, mas, e agora? Cadê o apoio?

### **A atuação dos regentes no contexto das empresas**

A partir do entendimento do canto coral na empresa como atividade de lazer, se estabelece uma dicotomia entre o que é obrigação e o que é lazer. Como exemplo desse paradoxo, embora a atividade seja também considerada de lazer pela própria empresa, o coro da empresa Magister participa, a cada final de ano, de um encontro de coros de todas as filiais da empresa, com caráter competitivo. Nessa situação, a regente, além de precisar aprontar o repertório escolhido para o encontro, necessita fazê-lo dentro de um prazo estabelecido, estendendo também aos cantores a responsabilidade.

Nos dois casos estudados, as empresas impõem aos regentes a condição de que possam participar da atividade coral todos os funcionários nela interessados. Cabe assim aos profissionais, nesses contextos, criar estratégias, estabelecendo prioridades em seu trabalho, já que lidam com grupos heterogêneos, quer quanto a expectativas com relação ao trabalho, quer em razão dos diferentes estágios de percepção musical.

Conforme já mencionado, o tempo para a atividade coral na empresa é condicionado pelo tempo do trabalho. As atividades de lazer nesses contextos situam-se, segundo Dumazedier (1994, p. 101), "entre limites estreitos impostos pela lógica necessária à empresa" e limitadas "pelos imperativos da produção e da produtividade". Nesse sentido, a atuação dos regentes fica restrita, entre outros fatores, ao apoio das chefias dos diversos setores da instituição à atividade coral. Joana relata as pressões sofridas pelos funcionários, por parte das chefias, ao deixarem seus setores para participarem do coro:

Quando as pessoas começam a sair do trabalho para vir para o coral, [os chefes] começam a torcer a cara. Teve até um caso de uma cantora que era de um determinado setor [...] e tinha mais duas meninas daquele mesmo setor que queriam participar. E aí elas vieram fazer o teste. No dia seguinte, quando elas voltaram pro trabalho, o chefe: "É, pois é! Agora, mais gente! Vai esvaziar o meu setor, aqui! Todo mundo vai querer ir para o coral, vou ficar sem ninguém aqui para trabalhar!" E elas acabaram desistindo, não vieram mais. Duas contraltos, até. Então, assim, as coisas vão. As pessoas não facilitam, os chefes não facilitam para os seus funcionários virem trabalhar.

O trabalho dos regentes depende também das negociações dos cantores com as chefias. Nessa direção, continua Joana:

Para eles estarem saindo é de muita negociação pessoal deles com seu superior. Não existe uma norma na empresa, assim: "Olha, quando tiver uma apresentação, o pessoal do coral vai ser liberado." Não existe! Existe aquele bate-papo, a negociação. E a [ex-coordenadora] era uma pessoa que fazia isso. Pegava e ligava para o chefe: "Olha, fulano, a tua funcionária tal, vai ter uma viagem, vai ter uma apresentação e a gente precisa que ela esteja." Aí o chefe dizia: "Ah, pois é, eu vou ver se dá para liberar porque é fim de mês, porque não sei o quê."

Os entrevistados precisaram se adaptar às situações de interferência do ambiente da empresa em seu trabalho, tais como faltas dos cantores aos ensaios, atrasos, pequena quantidade de cantores no grupo, desistência de integrantes, falta de local adequado aos ensaios. Com relação à rotatividade dos cantores do coro, Alinarado comenta:

Acho que rotatividade [no coro] acontece, talvez em função da própria rotatividade da empresa. [...] Mas elas vão embora por outras razões, pela rotatividade do próprio mercado de trabalho. [...] A gente vai trabalhando e daqui as pessoas vão ser substituídas por outras pelo próprio fluxo do mercado e tu vai ter que começar de novo e etc. Eu queria sim, eu sonho muito em ter um grupo estável, onde ninguém seja demitido, mas isso não é possível.

Sobre a relação regente/empresa, os dois estudos revelaram uma falta de definição das tarefas que competem tanto a um quanto a outro lado. Os regentes desconhecem as expectativas das empresas em relação ao seu trabalho junto ao coro.

### **Opinião dos entrevistados sobre a formação e as competências necessárias para atuar com coros de empresa**

Os entrevistados apontaram alguns problemas detectados durante sua formação inicial, pontuando as discrepâncias entre o mundo prático e o mundo acadêmico. Referiram-se, também, à necessidade de aprender como interagir com os cantores, para além das questões unicamente musicológicas abordadas em aula. Foi apontada, ainda, a deficiência da formação inicial na instrumentalização do aluno para lidar com coros iniciantes.

Os regentes pontuaram algumas competências para atuar com coros de empresa:

a) ter formação musical;

b) desenvolver competências musicais tais como saber adaptar o repertório quando necessário, realizar arranjos, ser criativo e incentivar a criatividade dos cantores na estruturação de arranjos;

c) ter competência de gestão: “administrar a vida do coro”, aprendendo a fazer um pedido de execução de tarefas aos cantores, conseguindo entrar, de uma certa forma, na rotina dos funcionários, utilizando-se dos meios disponíveis no seu cotidiano, tais como o pedido de pesquisas pela Internet; trabalhar com metas específicas com o grupo, à semelhança do trabalho a que estão habituados na empresa;

d) tocar um instrumento harmônico;

e) ser flexível:

Eu acho que tu só pode te dar ao luxo de ser inflexível numa instituição musical onde todas as regras já tão ali preparadas pra ti e tal. Ali, é um improviso num coral de uma empresa, na verdade, lá é improviso [...]. Tu tá trabalhando com outro parâmetro. Tu tá fazendo um negócio que não dá lucro num lugar em que o objetivo é dar lucro. [...] Ali tem que ser flexível com tudo, porque o lugar é hostil a ti. Tu tem que ir te infiltrando. (Alinardo).

### Considerações finais

Espero que esta pesquisa venha também a contribuir no sentido de se poder pensar em uma formação mais ampla dos profissionais regentes, estimulando reflexões sobre as imbricações do trabalho coral com a área de educação musical, muitas vezes ainda tão distanciadas das discussões dos regentes corais.

Cabe aos cursos superiores em Regência Coral oferecer um espaço para discussão não somente das questões técnicas relativas à área, mas também oportunizar reflexões sobre os campos de atuação dos profissionais e os variados contextos que interferem nessas práticas.

É preciso, porém, compreender que somente o curso superior não pode dar conta, com eficácia, de todos os aspectos que envolvem a profissão, cabendo aos profissionais a conscientização sobre a necessidade de se envolver com outras áreas do conhecimento, possibilitando, assim, também, a diversificação dos olhares sobre a prática coral e o desenvolvimento de competências sociais e músico-pedagógicas.

Assim, espero que esta pesquisa possibilite a reflexão sobre as questões suscitadas e a compreensão das implicações dos contextos de atuação sobre a prática profissional. A fim de elaborar sua ação de forma contextualizada, é preciso que os profissionais levem em conta as características e influências de cada ambiente sobre seu trabalho. Sua atuação demandará que considerem também os aspectos microssociais evidentes, uma vez que são tão relevantes como interferências na prática profissional.

Finalmente, os resultados dessa investigação apontam para a necessidade de se realizar outras pesquisas envolvendo diferentes contextos nos quais ocorram a prática coral e a formação e atuação de regentes. Um aspecto que pode ser aprofundado é o estudo sobre as expectativas de regentes corais em formação inicial com relação às possibilidades de atuação nos diferentes campos de trabalho e, não menos importante, pesquisar sobre as funções dessas práticas corais para os cantores que delas participam.

### Referências

- ANDRADE, M. A. *Avaliação e execução musical: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares*. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BELLOCHIO, C. R. *O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar*. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMPELO, R. C. L. *O coro como fator musicalizador na Igreja Presbiteriana do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Música)—Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999.
- DUMAZEDIER, J. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução de Luiz Octávio de Lima Camargo e Marília Ansarah (colaboração). São Paulo: Nobel, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia empírica do lazer*. Tradução de Sílvia Mazza e J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999. (Debates, 164).
- ELIAS, N. *A busca da excitação*. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1992.
- ESTRELA, A. *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.



- FIGUEIREDO, S. L. F. de. O Ensaio Coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARCELLINO, N. C. O lazer na empresa: alguns dos múltiplos olhares possíveis. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Lazer e empresa*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 13-21.
- MERRIAM, S. *Qualitative research and case study applications in education*. 2<sup>nd</sup> ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- MORELENBAUM, E. *Coral de empresa: um valioso componente para o projeto de qualidade total*. Dissertação (Mestrado em Música)–Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999.
- OLIVEIRA, S. A. de. *Coro Cênico: uma renovação da linguagem coral no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Música)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- OLIVEIRA, V. G. de. *O desenvolvimento vocal do adolescente e suas implicações no coro “a capella”*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- PARKER, S. *A sociologia do lazer*. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RIOS, T. A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 154-172.
- SANTOS, A. M. S. *Expressão corporal a partir do ritmo musical: um caminho para interpretação na música coral*. Dissertação (Mestrado em Música)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHWARTZ, G. M. Lazer e empresa: peças do mesmo quebra-cabeça. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Lazer e empresa*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 139-148.
- STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. Tradução para o espanhol de Roc Filella. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

Recebido em 15/06/2005

Aprovado em 12/08/2005

# ***Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos***

Maria José Dozza Subtil

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
mjsubtil@brturbo.com.br

**Resumo.** O presente trabalho resulta de pesquisa realizada com crianças de 9 a 11 anos, objetivando compreender as representações que elas constroem a partir do consumo e da fruição de músicas veiculadas pela mídia e o gosto musical decorrente. As considerações apresentadas estão embasadas em questionários, entrevistas, observações em sala de aula, além de propostas de apreciação de músicas e programas midiáticos. As análises ancoram-se em estudos sobre representações sociais, especialmente de Moscovici e nos conceitos de *habitus* e *poder simbólico* em Bourdieu. As representações que emergiram das análises revelam o processo de socialização a que são submetidas as crianças. O trabalho aponta para a constatação do caráter pedagógico da mídia, que “ensina” papéis sociais carregados de significados produzidos também pelos *habitus* incorporados e manifestos nessas representações. Nesse contexto, este trabalho reflete sobre a necessidade da escola de reavaliar o seu papel na perspectiva da educação *para* e *com* a mídia.

**Palavras-chave:** história do gosto musical, práticas musicais midiáticas, educação escolar

**Abstract.** This paper presents the findings of a research with children from 9 to 11 years old. The research aimed to understand the representations which the children construct from the consume and fruition of music of the media and the musical taste created from it. The considerations presented are based on questionnaires, interviews and classroom observations plus appreciation proposals and media programs. The analysis is based on studies on social representations, especially Moscovici's works and Bourdieu's concepts of *habitus* and symbolic power. The representations that emerged from the analysis show aspects of the socialization process which the children are placed. This paper points out that the pedagogical character of the media, for it 'teaches' social roles embedded of meanings produced by the incorporated *habitus* and expressed in such representations. In this context the paper reflects on the needs of the school reassess its role towards the perspective of a education *to the* and *with* the media.

**Keywords:** history of musical taste, media musical practices, school education

## **Introdução**

As crianças reproduzem, revelam, expressam e significam as práticas musicais, desvelando sentidos de uma dada cultura num certo tempo e espaço social. É possível compreender que elas se representam como sujeitos particulares nessa sociedade e constroem noções e conceitos pelos sentidos que atribuem à música. Essas representações resultam de mediações operadas por sistemas simbólicos que

têm origem social e revelam conhecimentos e vivências intra e interculturais, ou seja, o que é internalizado foi vivido antes socialmente. Para Vigotsky (1979), a criança adquire a cultura (instrumental simbólico) no contato com adultos e crianças mais desenvolvidas, que agem como mediadores, e eu acrescentaria também com a mídia, pela intensiva e extensiva exposição a que são submetidos esses sujeitos.

Sabe-se que, se existe um modo de ser criança, uma cultura da infância, ela se constitui na relação com o universo social global. Nesse sentido, as práticas musicais infantis individuais e grupais decorrentes das veiculações midiáticas revelam a contradição oposição/aproximação/fusão ao universo adulto. Portanto a infância não é uma categoria fixa, mas que se constrói e se desvela nas interações, nas vivências e na significação e expressão dos universos simbólicos, no caso em questão, midiático/musicais. Na esteira dessa discussão é importante lembrar o debate sobre a “erotização precoce” das crianças, supostamente decorrente dos apelos provocados pelas imagens, danças, letras e ritmos veiculados pelas mídias, focalizando uma espécie de deslocamento do conceito de infância tal como construído há séculos (Postman, 1999).

Visando acrescentar elementos à compreensão do universo infantil hoje, este trabalho apresenta reflexões sobre a análise do processo de produção de representações de crianças de 9 a 11 anos decorrentes das práticas musicais midiáticas a partir de entrevistas, observações e propostas de atividades de fruição e apreciação de programas televisivos. A pesquisa revela as representações construídas sobre *adulto/criança*, *masculino/feminino*, os conceitos do que é “moral” ou “imoral” a partir da mediação do *habitus* incorporado no processo de socialização a que são sujeitos os “baixinhos”, com o aporte da mídia, na sociedade contemporânea.

#### Mídia, representações sociais e *habitus*

As representações sociais são formas de conhecimento do mundo e de objetivação da consciência, reveladas e comunicadas pelos sujeitos, conjuntos de explicações, conceitos, afirmações e experiências expressadas (Moscovici, 1978). Elas contribuem para a construção de uma realidade comum a um dado grupo, portanto, elaboradas e compartilhadas socialmente. Ao serem expressas, possibilitam o conhecimento da visão prática dos sujeitos sobre o mundo em que vivem, “devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir” (Spink, 1995, p. 61).

Esse processo contempla a *objetivação* e a *ancoragem*, duas faces de uma mesma moeda. A primeira permite a transformação de noções, idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade. “Reproduzir um conceito em uma imagem” (Spink, 1995, p. 40) significa, por exem-

plo, relacionar, metaforizando a música *A Dança da Garrafa*, do grupo É o Tchan, com sexo, tornando visível/audível/compreensível a conotação erótica da combinação rítmico/sonoro/poética da música. A *objetivação* produz figuras sexuais através do rebolado das mulheres, da simulação de um fato sexual (*boquinha da garrafa*) ou retrata o amor, a paz e a beleza que, ato contínuo, no processo de *ancoragem*, será contextualizado e categorizado pelas crianças como “besterento”, “baixaria” “romântico”, “pra criança” ou “pra adulto”, etc. Serão criados rótulos, classificações, julgamentos e vinculações desse objeto (“a dança da garrafa”) a categorias e imagens cotidianas reconhecíveis num quadro de referências.

A figuração, objetivação ou duplicação do conceito em uma imagem (e eu acrescentaria em uma figura sonora) acontece, na música, pela associação dos aspectos que lhe são inerentes, elementos que a constituem – o ritmo, a melodia e a letra mixados aos elementos visuais/midiáticos e à *performance* (interpretação). Essa forma de ser da música na mídia cria uma concepção de *música midiática* que ancora o significado do que é *música* para as crianças e produz o gosto. Considere-se também que esse processo de significação aparece cercado por questões de gênero, de pertencimento a uma dada subdivisão de classe e pelos contextos, tempos e espaços de apropriação/fruição.

Em sua gênese a teoria das representações sociais foi calcada numa postura cognitivista, podendo-se estabelecer ligações entre objetivação/ancoragem com os processos de assimilação/acomodação das formulações piagetianas. Hoje, no entanto, evidencia-se a preocupação em integrar os aspectos afetivos e simbólicos: “as emoções e os afetos são estimulados pelos símbolos, inscritos na tradição, nos emblemas-bandeira, fórmulas, etc. aos quais cada um faz eco” (Moscovici apud Spink, 1995, p. 59).

Uma ressalva é a de que, embora a teoria das representações sociais ofereça

uma poderosa alternativa de estudo ao privilegiar os mecanismos sócio-cognitivos que intervêm no processo de produção do conhecimento, sua concepção de sociedade e história não explica por que tornam-se hegemônicos os conhecimentos que favorecem a servidão e a instrumentalização do ser humano, como, por exemplo, idéias que enaltecem o “ter” em detrimento do “ser” e os conhecimentos fundados na superioridade de uma raça, classe ou sexo ou no interesse de um grupo quantitativamente minoritário. (Sawaia, 1995, p. 77).

A ênfase na abordagem subjetivista e cognitivista como constituidora das representações requer o contraponto da compreensão das intermediações da estrutura nas relações de dominação e

de exploração socioeconômica: “As representações de um indivíduo não são independentes, relacionam-se a outros sistemas de representação e expressam um discurso sobre a sociedade inteira.” (Sawaia, 1995, p. 78).

A sociologia de Bourdieu acrescenta elementos nesse debate que possibilitam algumas explicações a essas questões por meio dos conceitos de *habitus* e *poder simbólico* permitindo compreender o gosto, a fruição,<sup>1</sup> o consumo e a significação musical das crianças. Se para Moscovici, dentro da perspectiva da psicologia social, as representações são expressão de conhecimento objetivo/subjetivo sobre o mundo, em Bourdieu, numa dimensão sociológica, elas são o resultado de um processo mediado pelo *habitus*, “sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (Ortiz, 1983, p. 61, grifo do autor).

Miceli (1992, p. XXVII) afirma que “as interações simbólicas dependem não apenas da estrutura do grupo no interior do qual elas se realizam, mas também de estruturas sociais em que se encontram inseridos os agentes em interação, a saber, a estrutura das relações de classe” e entende a significação do objeto simbólico na dependência do *contexto* e da *situação* em que é empregado. Nesse sentido, os símbolos se inscrevem num campo de luta por uma definição de mundo de acordo com os interesses de classes ou frações de classes. A condução dessa luta pode ser direta nos conflitos do cotidiano ou através da ação dos especialistas da produção simbólica (produtores musicais, compositores, DJs, gravadoras), estando em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, ou seja, o poder de impor ou inculcar instrumentos de conhecimento e expressão da realidade social. Cabe reafirmar que, para Bourdieu (1992, p. 17), as distinções simbólicas são distinções econômicas transfiguradas.

Também é importante destacar que o campo cultural particularmente da música midiática remete a relações que estão impregnadas de hibridações e sincretismos – a cultura já não pode ser encarada “como algo unitário, que compacta e liga entre si indivíduos, sexos, grupos, classes, etnias; mas sim algo bem mais plural, descentrado, fragmentário,

conflitual” (Canevacci, 1996, p. 14). Os agentes sociais envolvidos lutam por impor um determinado estilo, que produz uma “rentabilidade simbólica”, auferida pela audiência e compra dos CDs.

Para Bourdieu (1989, p. 11),

[...] relações de comunicação são sempre relações de poder que dependem na forma e conteúdo do poder material e simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) permitem reforço às relações de força que as fundamentam [...] contribuindo para a “domesticação” dos dominados.

A noção de *habitus* em música aponta que ela “[...] não é só socialmente estruturada, mas ademais, como a sociedade é em parte estruturada musicalmente, uma vez que a atividade musical compreende um importante domínio público através do qual as disposições internas são externalizadas” (Turino, 1999, p. 16).

Essas “disposições incorporadas” ou “interiorização das estruturas exteriores” manifestam-se nas práticas musicais, nas preferências, no gosto e nas representações suscitadas nas crianças sobre o mundo em que vivem, sendo constantemente atualizadas entre outros fatores pelos modismos e inculcações resultantes da conjuntura midiática, ou seja, da conjunção do *habitus* e da situação.

Essa noção de contextualização do *habitus* é fundamental para relativizar o caráter reificado e reproduzidor das práticas, uma das críticas mais correntes à teoria de Bourdieu. Apesar de oferecer um ponto de partida substancial à compreensão da relação objetividade/subjetividade, tal teoria pode afigurar-se uniforme demais para lidar com as diversidades, diferenças e contradições dos sujeitos nos grupos e eles mesmos. Existem situações, contextos e características, da prática musical em particular, que fogem às determinações do “sistema” da “estrutura”, por exemplo, as inferências religiosas e a especificidade da música como produto de pulsões nem sempre tributáveis aos determinantes objetivos, exteriores aos sujeitos.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Zuin (1999, p. 40) concebe *fruição estética* “no seu etimológico de percepção, ou seja, a fruição perceptiva que fundamenta o desenvolvimento das relações entre a consciência e o mundo fenomênico – proveniente da experiência das qualidades que compõem o gênero humano, tais como a beleza e a justiça”.

<sup>2</sup> Fruir música mais do que simplesmente consumir é, acima de tudo, resultado da produção de sentidos humanos que evidenciam ligações imemorais da humanidade com a natureza, com o dionísio, com o sobrenatural, com os outros homens, com a individualidade de cada um, relações que estabelecem as *matrizes culturais* das práticas em diferentes tempos e espaços sociais.

Cabe considerar as relações dos sujeitos entre si, com as músicas, com a família e com a própria tecnologia como formas de construir realidades particulares, estruturadas sim, mas com um razoável potencial de autonomia. A compreensão do *sistema* deve ser buscada nas contradições aparentes entre as falas e vivências tanto de professores quanto de alunos, e que são reveladas na diversidade e inconstância dos atos de cantar, dançar, escolher e comprar músicas, tocar, “dizer no pé”, enfim, nas práticas concretas.

### **Músicas midiáticas e representações sociais**

#### **(Pré)conceitos em relação ao *funk***

Uma visão que perpassa os discursos sobre mídias – em especial TV – e as crianças é a vulnerabilidade desses sujeitos frente às imposições maciças, particularmente no que se refere às sugestões de erotismo por parte das músicas midiáticas. No momento em que estiveram nas paradas, os *hits musicais* de grupos como É o Tchan e Bonde do Tigrão foram alvo de intensas críticas, por promoverem a sexualização da infância.

Para compreender melhor essas questões, fiz um trabalho de coleta de dados em duas escolas, uma pública e outra particular na cidade de Ponta Grossa (PR), em 2001, com crianças de 4ª série. Além das entrevistas gravadas, observações, questionários abertos e fechados, propus apreciação de fragmentos musicais de programas veiculados nas redes de televisão, e práticas musicais diversas.

Uma dessas atividades – apreciação do programa *Furacão 2000*, com apresentação da Mãe Loura do Funk, Verônica, do Rio de Janeiro, e veiculado pela Rede Bandeirantes de Televisão em 2001<sup>3</sup> – resultou na expressão de opiniões escritas, faladas e em desenhos que merecem análise.

Ao ouvirem/verem o clipe, a reação das crianças, de maneira geral, foi de bastante animação, curiosidade e malícia, os olhos vidrados nas ima-

gens, numa espécie de atração e fixação nos movimentos. Não é por acaso que praticamente todos ressaltam como positivo no *funk* “o ritmo”. Todos reconhecem de imediato, nomeiam os autores/intérpretes e as músicas. A grande maioria considera o *funk* “legal”, “divertido” e “animado”, e tem uma visão positiva que se traduz na expressão “eu gosto”. As explicações são variadas: “porque me faz dançar”, “as músicas são boas”, “é mais agitado”, “é mais badalado”, “tem mulher bonita e gostosa”, “alegria felicidade”, “tem muito rebolado”, “muita dança”, “o ritmo é legal”, “gostoso de dançar”, “gosto da dança e das imagens”, “é alegre”, “tem muita dança e muita música” e “é baile da pesada” (Depoimentos escritos).

No entanto, chama atenção a crítica moralista que aparece em algumas falas. “... um pouco de cerveconhice [sic] falta de respeito com as mulheres” (ES); “Este vício eu não gostei porque tinha muita mulher pelada”; “não gosto, é mais ou menos... tem besteira... essa música fala coisas que criança não pode escutar, essa música não tem mais ou menos besteira; essa música *tem* [acento na voz] besteira” (J); “mulher dançando, omem [sic] rebolando”<sup>4</sup> (Depoimentos escritos).

Os desenhos realizados na escola particular traduzem algumas dessas visões. Tam., por exemplo, desenhou meio corpo, de perfil com destaque para um grande bumbum e uma flecha indicando > prostituição. Muitas meninas desenharam figuras femininas de shortinho, seios grandes e umbigo aparecendo. Nal. representou uma mulher de costas com um bumbum em evidência, do qual saíam sons onomatopaicos (“pom, pom, pom”); AL desenhou duas figuras dançando e escreveu do lado “Fora Funk”. Os meninos que desenharam, e não foi a maioria, o fizeram representando figuras masculinas falando: “É legal”; “Vai tigrão”; “Aí Tigrão”; e “Bonde do tigrão é muito bom” (Depoimentos escritos).

Cabe ressaltar que algumas características do *funk* comprovam aspectos pontuais às crianças

<sup>3</sup> Nesse vídeo aparecem claramente as características das músicas dos grupos de *funk* veiculados no Brasil: movimentos sensuais, a ação dos DJs reforçando a entonação de palavras de ordem (bordões), efeitos sonoros especiais, luzes, aspecto de baile e agitação, não só dos cantores, mas da platéia na qual a câmera passeia, fazendo tomadas que ressaltam os movimentos dos quadris. Algumas músicas são bem conhecidas, como o *Funk da Motinha* e outras do Bonde do Tigrão. A apresentadora repete bordões como “pre-pa-ra-da”, “é de elite”, etc. Todos reconhecem e sabem as letras; alguns repetem os movimentos, cada um tem alguma coisa a dizer sobre o *funk*, porque, como já foi visto, esse tipo de música fez parte da sua vida durante um certo tempo. Mesmo quando atribuem a ela um significado negativo, como veremos adiante, evidencia-se o fato de que esteve inscrita no seu repertório.

<sup>4</sup> Importa destacar num determinado momento a campanha na própria mídia contra o *funk*, no sentido de dança “depravada”, sensual, que conduz a comportamentos perigosos ligados ao sexo e à violência. É preciso analisar com cuidado o que está sendo criticado: se a baixa qualidade dos produtos midiáticos – a questão estética, ou formas de comportamento mais livres, modos de diversão das camadas mais pobres e negras, cujas manifestações não condizem com o padrão aceito e digerido pela elite – a questão moral. Essas representações circulam pela sociedade, e as crianças reforçam e reproduzem preconceitos contra mulheres, negros e pobres.

dessa idade: o gosto pelo movimento e ludicidade de qualquer manifestação, a malícia e a curiosidade pelas questões ligadas ao sexo e às relações amorosas e o gosto pelo humor chulo tanto das letras quanto dos trejeitos. Vale lembrar que esse tipo de música, através da letra, ritmo, dança e comportamento, aciona nessas crianças representações quanto a gêneros, classes e à própria definição de infância. Isso talvez explique aspectos particulares que apareceram na pesquisa:

– o fato de que os meninos de condição financeira precária têm uma visão mais moralista quanto ao *funk* do que as meninas do seu convívio e os meninos de classe média;

– a visão carregada de preconceitos e dubiedade das meninas de classe média na relação música/mulher/corpo;

– a idéia de que existem letras “besterentas”, ou “pesadas”, não adequadas para crianças (ou para a escola), pondo em foco a noção de infância como categoria diferenciada do adulto, pelo menos nesse aspecto.

O processo de interiorização/exteriorização da estrutura social pelo *habitus* incorporado, os registros que a sociedade faz dos valores, dos conceitos e dos códigos, do que é permitido ou proibido, inscritos nas práticas culturais, são revelados nas representações das crianças, afinal elas vivem num mundo “que se constitui de objetos, mas também de instituições, de valores, de normas” (Guareschi, 1995, p. 219). Merece registro também o fato de que essa mesma sociedade permite uma ampla liberdade para o usufruto das músicas ditas “imorais” e inadequadas à infância. Talvez nesse sentido – ao contribuir para as mudanças na forma de ser e se representar como criança – a ação da mídia seja mais contundente do que na própria imposição de um padrão de gosto musical.

Sempre é importante pontuar que as relações entre crianças, mídias e música devem ser lidas à luz do contexto social e histórico mais amplo.

### **O conteúdo musical e a noção de “adulto” e “criança”**

As definições de “criança”, “pré-adolescente”, “meio adulto” “meio adolescente” são estabelecidas pela atribuição de significados aos discursos e práticas musicais midiáticas.

MJ – Vocês são crianças?

Todos – Sim.

MJ – Até que idade a gente é criança?

Fer – Até uns 12 anos, a gente pode ser criança pra sempre porque ser criança não importa a roupa que nós vestimo, não importa o modo que nós se comportamo (!), importa o carinho porque quando as pessoas são adultas elas já não dão mais carinho, não pedem com licença... criança já aprende desde pequenininho (!).

(Entrevista em escola particular, 1º semestre de 2001).

Essas crianças da escola particular trazem um discurso do que é ser criança a partir de uma representação idealizada da infância, de um imaginário que perpassa tanto a escola quanto a família. No entanto, as seleções musicais, os programas a que assistem e a forma como expressam o gosto põem em cheque a diferenciação adulto/criança nessa sociedade, uma vez que todos estão submetidos às mesmas emissões midiáticas, que determinam, mesmo de forma relativa, as escolhas, as vivências e as práticas musicais. É válido lembrar que pela ação da mídia acontece um fenômeno de “adultização” das crianças e de “infantilização” dos adultos.

A dialética do ser criança/adulto e os limites dessa fronteira emergem nas explicitações do que gostam, por que gostam, o que compram e quais são os ídolos do momento. Importa salientar que o discurso da inadequação das músicas midiáticas, repetido pelas crianças, não está ancorado numa intervenção educativa dos mais velhos, haja vista a indiferenciação dos universos de idades em relação a essas veiculações. Há um vazio de significações expressas quanto a isso nas instituições socializadoras, flagrado na não-explicitação do porquê das restrições às letras, movimentos, bordões, dança e compra dos CDs de *funk* por parte dos pais e da escola.

Elas são unânimes em afirmar que há muita diferença entre música de adulto, que “tem besteira”, “é muito rock, muito radical, muito cinista [cínica]” (Depoimento escrito de Am.), e de criança, que é “infantil” e “mais pra criancinha”. Essas diferenças no entanto não impedem que gostem, comprem, troquem, gravem, dancem e peçam por telefone nas rádios as músicas ditas “besterentas”, ou “inadequadas”. Ariès (1981, p. 119) vai dizer que “talvez [...] para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos”. Isso efetivamente acontece com a música midiática.

Para elas, o juízo de valor implícito na idéia de música de adulto como “pesada”, contrapondo-se à de criança “mais leve” (Ric.), reporta-se às letras, palavras e “palavrões” e muito pouco com os movimentos de caráter erótico ou com o vestuário

das apresentadoras/cantoras/artistas mais ou menos adequado para o público infantil. No entanto, cabe ressaltar “que nas propagandas aparece um monte de mulher de calcinha, lá... uma atrás da outra dançando...” (Am.) e isso consta como inadequado para crianças porque “... se a gente comprar o Bonde do Tigrão as músicas incentivam a gente a fazer o que tá falando na música... tipo assim as preparadas... as popozudas... as cachorra... já influencia a gente (Jul.) (Entrevista em escola particular, 2001).

Daí conclui-se que existem coisas que as crianças não podem fazer e as músicas incentivam! Isso está posto no discurso dos pais e é assimilado por elas de forma mais ou menos consciente, particularmente na classe média, o que não impede que todos cantem, repitam os refrões à exaustão e reproduzam as coreografias “condenadas” individualmente e em grupo.

Da parte da mídia, o reforço a uma visão erotizada das crianças, em especial das meninas, particularmente pelas *performances* musicais, a afirmação do poder do corpo como entidade de prazer, consumo e *status* social, a fluidez com que as apresentadoras cantoras (Angélica e Xuxa, por exemplo) trafegam do universo infantil para o adolescente e adulto e vice-versa, criam uma espécie de mal-estar em “ser infantil” (Fischer, 2000, p. 111) e acentuam nessas crianças manifestações miniaturizadas de características dos adultos. Nesse sentido, constrói-se “um tipo de infância sem infância, de uma criança que desde cedo deve ser vista como mais inteligente que o adulto, mais poderosa do que ele, inclusive mais sexualizada e erótica do que seriam ou poderiam ser seus pais” (Fischer, 2000, p. 111).

Outro aspecto que merece ser levantado é o fato de que o gosto por programas infantis acentua a contradição entre adulto/criança nas representações dos sujeitos da pesquisa. Há uma preferência declarada pelo programa da apresentadora Eliana, uma das poucas a veicular um conteúdo infantil.

– A gente gosta da Eliana.

MJ – Mas gostam também da Xuxa?

(Respondem com evasivas)

MJ – Por quê?

– Ela mudou.

MJ – Por que as crianças gostavam e não gostam mais? O que é que mudou?

Joelma – É porque antes ela era mais infantil.

Carla – Ela mudou tudo, tudo.

Joelma – Ela cantava as músicas...

Carla – Tinha brincadeira...

Joelma – Igual à Eliana... Agora ela é meia assim... (faz um gesto com a mão como que duvidando da moral).

(Olham-se com malícia e riem)

Carla – E também o programa dela mudou pra adulto. A gente gosta mais da Eliana.

(Entrevista em escola pública, 16/10/2001).

As referências explicitam uma identificação com o universo infantil “puro” da Eliana em relação à Xuxa, que mudou o programa “pra adulto”, ou seja, menos adequado para as crianças. O jogo de aproximação/afastamento dos universos adulto/infantil reflete aspectos do comportamento moral que se constrói pelas relações entre elas e com os mais velhos, revelado nas representações sobre gosto musical e nas críticas às atitudes e práticas das apresentadoras.

Uma característica dessa idade – a transição de uma fase de heteronomia para a autonomia moral – revela-se nesses julgamentos sobre música, cantores, cantoras, gêneros e na severidade com que o fazem, a partir das visões propostas pela sociedade dos adultos. Cabe explicitar melhor essa questão.

Se “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (Piaget apud La Taille et al., 1992, p. 49), as crianças entre 9 e 11 anos situam-se na fase da *heteronomia*, possuem interesse em participar de atividades coletivas regradas, mas não se pode dizer que são os sujeitos da produção dessas normas. Para elas, as regras são “algo sagrado e imutável pois imposto pela tradição” (Piaget apud La Taille et al., 1992, p. 50). Cabe lembrar que a educação moral das crianças pelas diferentes instituições tem a missão de garantir o controle das emoções, impulsos e desejos individuais em prol de comportamentos aceitáveis e ideais sociais ou grupais.

Historicamente a noção de infância foi construída nesta sociedade a partir da concepção de incompletude, imaturidade e de um “vir a ser” não “sendo”, e esse é um critério de valoração que acaba assumido pelas próprias crianças. As qualidades do adulto, ou necessárias para chegar a sê-lo, são “a racionalidade, a moralidade, o autocontrole, e a ‘boa educação’” (Buckingham apud Goidanich, 2002, f. 26). Assim, não é de estranhar que a música midiática, com todos os aportes “dionisíacos” e transgressores, lhes cause tal perplexidade em relação aos conceitos de adulto e criança.

### Gosto, práticas musicais e questões de gênero

Para Martí (1999, p. 30, tradução minha), “através de nossa prática musical contribuimos para a manutenção das estruturas sexistas da sociedade, contribuimos com a existência da etnicidade e contribuimos também para a diferenciação classista”.

Até aqui tem sido evidente que as manifestações sobre o *funk* e outras formas musicais revelam conceitos de homem e mulher que permeiam as relações na sociedade. Aprofundando um pouco essa análise, é possível perceber que as práticas musicais são diferenciadas para meninos e meninas. O depoimento de duas professoras entrevistadas dá conta de que as meninas são mais disponíveis que os meninos para as atividades de canto. Isso se confirmou numa comemoração do folclore – atividade tradicional do calendário escolar –, quando apenas as meninas apresentaram as cantigas de roda e os meninos não aceitaram “porque ficam inibidos e imaginam que os outros vão debochar... ou o que o pai vai pensar (!). No recreio eles apenas observam e entram nas brincadeiras de roda só pra bagunçar.” (Entrevista com professoras, 2001).

Eu mesma senti diferença durante as atividades de música e mídia que propus nas escolas. Em alguns momentos, percebe-se a atitude machista de satirizar as meninas enquanto elas cantam ou dançam, mostrando enfado e reclamando que a música “é chata” quando tematiza o amor e “é coisa de mulher”.

A associação da música, particularmente a dança, ao sexo feminino acontece com a confirmação de que essa representação é alimentada pela própria mídia.

MJ – Quem gosta mais de dançar, os meninos ou as meninas?

(Em coro) – As meninas.

MJ – Por quê?

Fernanda – Porque as meninas são mais soltas.

Tamires – Porque elas se mostram mais...

Natália – Muiiito mais!

MJ – E você, Eduardo, o que acha?

Edu – Eu também acho que as meninas dançam mais.

Natália – Geralmente os grupos são as meninas que dançam. Só alguns grupos são os homens que dançam que nem Adriane e a Rapaziada. (!)

(Entrevista em escola particular, 23/03/2001, grifo meu).

Essa última afirmação mostra a consciência da “objetificação do corpo feminino” (Felipe apud Silva, 2000) pela mídia, e eu acrescento, com o aporte da cinestesia, do balanço e do ritmo inerentes à *performance* musical, que tem dado visibilidade às mulheres e capturado não só os meninos mas também as meninas. Isso explica a imitação perfeita e prazerosa de Carla Perez, Kelly Key, conjuntos de *funk* e *pagode*, entre tantos outros.

Parece que a explicitação do gosto pelo “exibir-se” faz parte do jogo de sedução, pode ser jogado sem comprometermos<sup>5</sup> e está posto no prazer de dançar e cantar, na *performance* que mistura o visual com o movimento e o som. A atitude das meninas, mais abertas, mais livres e mais disponíveis para “se mostrar” e enfrentar “a platéia”, diz dessa condição feminina que se revela de forma inequívoca nas vivências e expressões musicais. Walkerdine (1999, p. 81) faz uma reflexão quanto a essa exposição que vale a pena trazer:

Quero chamar a atenção para as contradições no modo pelo qual a criança-mulher erotizada é uma posição apresentada publicamente para que a menina a assuma, mas que é simultaneamente tratada como uma posição que elimina a inocência infantil, que permite a entrada da prostituta e torna a menina vulnerável ao abuso. A entrada da cultura popular na vida familiar e educacional da menina pequena é, portanto, vista com suspeita, como uma ameaça colocada pelo rebaixamento dos padrões, pela intrusão da baixa cultura contra a alta cultura.

A objetificação como núcleo figurativo das representações sociais (Moscovici, 1978), quanto ao gênero, aparece claramente definida por alguns elementos que vale acentuar: nos movimentos corporais diferenciados, meninos mais *hard* – bater na carteira, ritmar com os pés e com as mãos e usar objetos; meninas mais *soft* – dança e requebros; nos desenhos coloridos e floridos das meninas, enquanto os meninos retratam cantores, palcos e instrumentos musicais; na verbalização e na escrita – música romântica, de amor, referidas pelo universo feminino, e música *country*, associada ao masculino.

Essas manifestações ligadas à música parecem reforçar uma certa tendência feminina ao desvelamento, sem pudor, de sentimentos e emoções, ao “romantismo”. Estaria em evidência aí um aspecto da “alma feminina”, em contraposição à tão decantada “objetividade” dos homens? Se assim for, é pertinente afirmar, como Martí (1999, p. 43): “El

<sup>5</sup> Rezende (2000, p. 77) afirma: “A sedução, na metáfora da feminilidade, demonstra abertura às pluralidades de compreensão do mundo, ao fortuito, às atitudes menos rígidas e mais generosas diante dos fenômenos, desejo de integrar dados novos, menor preocupação com as verdades e maior curiosidade de descoberta de ângulos novos de uma questão.”



âmbito ideacional que envuelve las vivencias musicales de los jóvenes se encuentra en directa correspondencia con la típica caracterización social para los sexos: fuerza, dureza y potencia por una parte, y sentimentalismo por la otra." Os dados analisados levam à compreensão de que há uma bipolarização, um acento nas diferenças entre ser menino ou ser menina expressas nas representações sobre a música e, mais ainda, a ênfase na conservação do *status quo* "[...] a criança é geralmente o elemento mais conservador na cultura de gênero da sala de aula" (Duveen, 1994, p. 188).

### Considerações finais

Os sujeitos dessa pesquisa revelaram modos de ser criança na relação com a música midiática. A extensividade e intensividade do contato com os produtos musicais que essas crianças mantêm cotidianamente produzem visões de mundo desveladas nas representações muitas vezes antagônicas sobre criança *versus* adulto, escola *versus* sociedade, meninos *versus* meninas, por exemplo, que ancoram os preconceitos e a valoração que a própria sociedade estabelece quanto a esses pares e, particularmente, sobre a infância.

Entretanto, se é possível afirmar que o processo de constituição da infância hoje decorre das imposições estruturais da sociedade de massa de consumo, não se pode desconsiderar os aspectos ativos da recepção musical dos sujeitos pesquisados. Pela característica própria da música, por seu caráter gregário e performático, ela aciona mediações individuais e contextuais que vão, de certa forma, interferir nas escolhas, nas preferências, nos juízos de valor e nas práticas musicais individuais ou compartilhadas.

Assim, é importante lembrar que a expressão do pensamento infantil revela meandros, mecanismos e caminhos particulares de gostar, não gostar, emitir opinião e fazer frente à imposição maciça como uma reação aos meios. As crianças não são consumidoras passivas, pois pensam, julgam, opinam e fazem valer critérios de valor, embora confirmando muitas vezes os preconceitos vigentes na sociedade relativos a gênero, classe, etnia e gerações. Cabe destacar quanto a isso que valores e comportamentos preconceituosos e discriminatórios atravessam as clivagens de classe para situar-se num plano mais geral como o sexismo (machismo), manifesto em canções de sucesso e assumido por meninos e meninas em escalas e graus diferenciados.

Este trabalho privilegia a idéia de que a mídia contribui para a (in)formação das crianças quase no mesmo *status* das instituições educacionais formais,

ou seja, há um caráter pedagógico que ensina os papéis sociais, carregados de significados postos pelos hábitos incorporados e constantemente atualizados, manifestos nas representações. Cabe então perguntar: há um papel reservado à escola nesse contexto?

Falar em educação para os meios é encarar a responsabilidade da escola nesse processo, porque há uma interação entre os conhecimentos cotidianos provenientes da mídia e os conhecimentos que acontecem no contexto da escolar. O que as crianças valorizam, pensam e assumem em música é expressado nos tempos que sobram, nos intervalos das "aprendizagens escolares". Elas interpretam e vivem as culturas da mídia a partir dos filtros intermediários e de experiências e significados locais, ou seja, das mediações. Aí deve entrar a escola como instituição que, mais do que criticar, ou ignorar as mídias e a música midiática, tem a função de preparar as crianças para essas vivências.

Quanto a isso é inegável que há um vazio de ações na formação para o usufruto dos bens culturais veiculados, dada a constatação de que há uma certa imobilidade, passividade e "adaptação" ao que está posto, não havendo sinalização para movimentos de reação, resistência e reflexão. É necessário, portanto, questionar a lógica escolar transmissora de conhecimentos que releva para segundo plano a expressão dos sujeitos sobre o que e como pensam, no caso aqui tratado, em relação à música midiática. O trabalho revelou que as vivências musicais propostas pelos meios são extremamente importantes para o processo de socialização das crianças, e, mesmo, constituem-se em conteúdos valorizados e amplamente, acatados por elas, dado o caráter lúdico e o acento psicofísico dessa linguagem. Nesse sentido cabe compreender os aspectos contraditórios da mídia, supondo o entendimento de que ela é um modo peculiar de produção dos bens culturais numa sociedade capitalista e, assim como afirma a música de massa, também serve de aporte da cultura musical universal.

Em tal perspectiva, a escola deve educar *para* e *com* a mídia, ou seja, tomando-a como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica (Belloni, 1995), entendendo que a formação para a cidadania supõe o debate, a discussão e a percepção dos conceitos, preconceitos e conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana. Intervir significa propor apreciação das músicas, letras, ritmos e sentidos intra e extramusical, sugerindo outros repertórios e novas formas de fruição e expressão, levando em conta conhecimentos e significados múltiplos que a música comporta, especialmente a que é veiculada no seu cotidiano.

## Referências

- ARIÈS, P. *História social da Criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BELLONI, M. L. Escola versus televisão: uma questão de linguagem. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, ano 5, n. 52, p. 571-583, dez. 1995.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico: memória e sociedade*. Rio de Janeiro: Edifel, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CANEVACCI, M. *Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 261-293.
- FISCHER, R. M. B. A construção de um discurso sobre a infância na televisão brasileira. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 107-116.
- GOIDANICH, M. E. *Consumo e cidadania: a publicidade e a identidade dos adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- GUARESCHI, N. M. F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 212-233.
- LA TAILLE, I. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- MARTÍ, J. Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 29-51, out. 1999.
- MICELI, S. "A força do sentido" (introdução). In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. VII-LXI.
- MOSCOVICI, S. *Representação social da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia: gostos de classe e estilos de vida*. São Paulo: Ática, 1983.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- REZENDE, A. L. M. de. Televisão: babá eletrônica? In: PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 71-82.
- SAWAIA, B. B. Representação e ideologia: o encontro desfetichizador. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 73-84.
- SILVA, H. L. *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.
- SPINK, J. M. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- TURINO, T. Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 13-28, out. 1999.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.
- ZUIN, A. A. S. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

Recebido em 25/04/2005

Aprovado em 13/08/2005



# ***Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares***

Nilceia Protásio Campos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
nilceiacampos@terra.com.br

**Resumo.** Este artigo busca uma reflexão sobre as práticas musicais escolares nas últimas décadas. As modificações nas formas de comunicação e socialização provocadas pelos meios de comunicação têm afetado as manifestações musicais, transformando o comportamento dos indivíduos com relação à música. Nesse caso, a escola tem sido “palco” de “práticas contemplativas” e vazias de criatividade. A idéia de “espetáculo” tão incorporada pela sociedade parece ter sido facilmente assimilada e praticada no espaço escolar, interferindo diretamente em sua cultura. Nesse aspecto, Pérez Gómez aponta a televisão como “transformadora de hábitos perceptivos” e Certeau demonstra que a “sociedade do espetáculo” se caracteriza pelo estado de passividade dos indivíduos. Em seus estudos sobre a indústria cultural, Adorno identifica fatores como “manipulação do gosto” e “emudecimento dos homens” como características da sociedade atual. Diante disso, a escola deve ampliar as experiências musicais dos alunos e propiciar práticas que favoreçam a expressão musical.

**Palavras-chave:** educação musical, currículo, cultura escolar

**Abstract.** This article reflects on the musical practices at school in the last decades. The modifications in the communication forms and socialization provoked by the mass media have affected the musical manifestations, transforming the behavior of the individuals with relation to music. In this case, the school has been “the stage” of “contemplative practices”, empty of creativity. The idea of “spectacle” so incorporated by the society seems to have easily been assimilated and practiced in the school space, intervening directly in the school culture. In this aspect, Pérez Gómez points the television as a “transforming agent of the perceptive habits” and Certeau demonstrates that the “society of the spectacle” is characterized by the individuals’ state of passivity. In his studies about cultural industry, Adorno identifies factors, such as “manipulation of taste” and “men’s silence”, as characteristics of the current society. Ahead of this, the school must broaden the musical experiences of the pupils and provide practices that enhance the musical expression.

**Keywords:** music education, curriculum, school culture

## **Introdução**

Na década de 1930, o Canto Orfeônico figurou entre as disciplinas obrigatórias do curso primário, constituindo um ensino musical impregnado de motivos políticos. Três décadas depois, novas práticas musicais começam a surgir. Como rompimento com o “velho”, o movimento arte-educação incorpora propostas da Escola Nova – que trariam conseqüências para o ensino musical.

Nesse sentido, Loureiro (2003, p. 67) afirma que

[...] a arte deixa então de lado o seu rigor técnico e científico para se tornar veículo de expressão humana. A música, seguindo esse caminho, cede lugar aos sentimentos, buscando liberdade. Esse era o propósito no qual a arte-educação se baseava para instituir uma nova metodologia para o ensino da música.

Nesse contexto, a Lei nº 4.024/61 insere a Educação Musical como “prática educativa” que consistia de duas partes: uma, de estudo sistemático sobre música, e outra, de prática de Canto Orfeônico (Brasil, 1961, p. 18). Na análise de Fuks (apud Loureiro, 2003, p. 67), misturam-se nesse período várias tendências e estilos – como música erudita, música popular, a educação musical orfeônica e a tendência pró-criatividade.

Esse “complexo sonoro” acaba gerando um processo que conduziria, em 1971, à integração da educação musical com as artes plásticas e as artes cênicas. A Lei nº 5.692/71 institui a obrigatoriedade da Educação Artística, modificando mais uma vez os rumos das práticas musicais escolares. Com a diluição dos conteúdos das linguagens artísticas – provocada por essa proposta –, as atividades musicais na Educação Artística são escassas. Isso conduz à realização de outras práticas escolares envolvendo música, que vão desde projetos interdisciplinares até festivais de música.

Desde então, o que se observa no cenário musical escolar é a transformação das formas de expressão, influenciadas, mais do que qualquer outro período, pelos meios de comunicação de massa. Por um lado, os alunos demonstram interesse em reproduzir o que é visto na mídia,<sup>1</sup> mesmo porque ficam, na maioria das vezes, restritos às experiências apresentadas por ela. Por outro lado, os professores, não possuindo domínio da linguagem musical, optam, por conveniência, pela utilização de recursos tecnológicos, servindo-se do repertório que é imposto pelos meios de comunicação.

Diante disso, surgem algumas questões, sobre as quais gostaríamos de refletir. Como a escola tem recebido ou interagido com as novas formas de comunicação? Como os alunos e os professores se expressam musicalmente diante das formas propostas apresentadas pelo rádio e pela televisão?

Reconhecendo a amplitude e a complexidade das questões, nos restringiremos a uma reflexão que contribua para uma melhor compreensão da prática musical escolar na atualidade. Sendo assim, partiremos de uma análise do processo que envolve a música na “sociedade do espetáculo”, até chegarmos aos efeitos percebidos nas diversas atividades musicais realizadas no espaço escolar.

### A “lógica infernal do espetáculo”

Ao discorrer sobre cultura, Santos (1986, p. 8) afirma que

cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer, para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental considerar alguns fatores para compreender a “lógica interna” da cultura atual – como os avanços tecnológicos e as formas de comunicação próprias da sociedade capitalista.

Os efeitos da televisão, do rádio e do computador, bem como a acelerada “rotatividade” das músicas apresentadas pela mídia, têm modificado as formas de comunicação e de socialização, levando a uma transformação no que se refere aos gostos, às tendências e práticas musicais. E se, no capitalismo, tudo se transforma em mercadoria e a mercadoria é vendida e comprada, a música soma-se à “grande enxurrada de produtos que incluem também tranquilizantes e televisores, detergente em pó e sopa instantânea” (Stewart, 1987, p. 36). Como mercadoria, a música é anunciada, promovida e vendida. O *show* se realiza em função de promovê-la, e assim tudo parece se transformar em espetáculo.

A lógica que acompanha a realidade cultural do nosso tempo é analisada por Pérez Gómez (2001), que aponta a televisão como transformadora de hábitos perceptivos, na medida em que oferece uma hiperestimulação sensorial, que gera insatisfação e necessidade constante de mudança. Segundo o autor,

[...] obedecendo à lógica infernal do espetáculo a serviço da publicidade e do mercado, a sintaxe dos meios audiovisuais deve se saturar de movimento, cores, formas mutáveis e sons diversificados e estrondosos para manter a atenção sensorial da audiência. (Pérez Gómez, 2001, p. 112-113).

Um ponto importante levantado por Pérez Gómez, e que afeta diretamente as experiências musicais individuais e coletivas, é o da hiperestimulação. Os estímulos sonoros concomitantes às imagens em movimento e as *performances* de cantores e dançarinos confundem freqüentemente os sentidos do ouvinte, que parece não perceber nesse complexo sonoro nenhum dos elementos musicais.

<sup>1</sup> O termo “mídia” refere-se ao conjunto dos meios de comunicação. No caso específico da nossa análise, damos ênfase ao rádio e à televisão.

Assim, a hiperestimulação resulta em um paradoxo, pois o excesso de estímulos acaba por conduzir à passividade e quase a uma paralisação das expressões. O acentuado “estímulo emotivo” resulta em uma suplementação da emoção sobre a reflexão, afetando as formas de percepção e expressão musicais.

Ao fazer uma análise do “esmagador poder de socialização” dos meios de comunicação de massa, Pérez Gómez (2001) identifica dois efeitos antagônicos, mas convergentes: a superinformação e a desinformação. Para ele,

[...] o indivíduo não pode processar a quantidade de informação que recebe e, em conseqüência, se enche de “ruídos”, de elementos isolados, relativamente sobressalentes, que não pode integrar em esquemas de pensamento para compreender melhor a realidade e sua atuação sobre ela. Mas, como, ao mesmo tempo, deve enfrentar um contexto cada dia mais complexo como conseqüência deste incremento de informação circulante, é fácil compreender sua tendência a se submergir na perplexidade e a se deixar seduzir pelo que, mesmo não compreendendo, lhe apresenta como atrativo. (Pérez Gómez, 2001, p. 106).

Dessa “informação circulante”, a música também participa – e “circulante” é um termo bem adequado para expressar a rotatividade das canções consideradas “de sucesso” e que se repetem nas rádios e nos programas musicais televisivos. Essas canções seduzem e, como afirma Pérez Gómez, são apresentadas como “atrativo” para uma sociedade que, mesmo não compreendendo os elementos que compõem a canção, consome o que lhe é apresentado.

Assim como os produtos são industrializados e vendidos no mercado, há também uma indústria que promove a música, impondo gostos e tendências e movimentando o mercado artístico. A indústria cultural comercializa a música, bem como outras produções artísticas, caracterizando-se pela “produção em série de mercadorias, com ênfase na repetição, na técnica e no consumo” (Freire, 1999, p. 12).

Desse modo, pensamentos, comportamentos e gostos também são produzidos em série, tornando os indivíduos cada vez menos diferenciados. A convergência, ou a homogeneidade imposta e aceita, acaba por aniquilar a individualidade de tantos, que, sem compreender a realidade, não têm condições de atuar sobre ela. Além disso, estes três elementos – repetição, técnica e consumo – estão tão interligados que seria difícil torná-los independentes quando se trata de indústria cultural, pois a repetição só é possível graças à técnica avançada para tal; e o consumo acontece na medida em que os produtos tecnologicamente desenvolvidos são oferecidos para a sociedade que está disposta e motivada a consumir.

Ao analisar a indústria cultural, Adorno (1980a, p. 174) afirma que a produção padronizada dos bens de consumo, além de oferecer os mesmos produtos a todo cidadão, “conduz à manipulação do gosto [...], a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo”. O autor defende a idéia de que a música só sobrevive com a proteção da indústria cultural, e que a música é “nivelada ao tipo de produção de mercadorias que se justifica com a vontade dos consumidores, vontade naturalmente já manipulada e reproduzida, que converge com a tendência da administração” (Adorno, 1980b, p. 268).

É notória a uniformidade dos gostos musicais, que nos faz questionar a aparente uniformidade de expressão dos indivíduos. Se a vontade, segundo Adorno, é naturalmente manipulada, tanto as escolhas quanto o comportamento passam a ser previsíveis. Nesse contexto, a liberdade individual é questionável, pois o que se espera é sempre uma atitude coletiva ou mesmo padronizada.

A crítica de Certeau (1995) aos meios de comunicação de massa faz-se importante nesse ponto, pois o autor aponta a linguagem como algo que tem sido modificado na “sociedade do espetáculo”:

Produz-se uma divisão entre aquilo que se diz, mas não é real, e aquilo que é vivenciado, mas não pode ser dito. A linguagem torna-se ficção com relação a uma realidade cotidiana que não tem mais linguagem. Na sociedade do espetáculo, a superabundância dos significados resulta na impossibilidade de encontrar uma expressão própria. As mensagens são abundantes, saturam a atmosfera e a cada dia é preciso limpar as cidades de montes de lixo; mas seu burburinho cria uma ausência de palavra. (Certeau, 1995, p. 138-139).

Nesse caso, a superabundância e a saturação das mensagens parecem produzir um resultado inversamente proporcional no indivíduo, explicitado na “impossibilidade de encontrar uma expressão própria” ou na “ausência de palavra”. Observa-se, então, uma distância significativa entre o que se ouve e o que é dito ou expressado. Ao desprevermos uma situação especificamente escolar, não é raro presenciar um “aparelho de som” que fala por todos e uma imagem que diz por si só, enquanto a expressão individual é omitida ou subestimada. E a escola se torna palco do que se vê e se experimenta fora dela. Assim, as vozes dos estudantes se emudecem em detrimento de uma voz que soa por todos, e a expressão corporal, por sua vez, expressa movimentos de outro.

Ao discorrer sobre as práticas culturais, Certeau (1995, p. 141) afirma que, para que tais práticas verdadeiramente se constituam em cultura, é

necessário que tenham *significado*. Portanto, pode-se concluir que para determinados indivíduos ir a um concerto e ouvir determinada obra orquestral pode ser uma experiência altamente significativa, enquanto que, para outros, tal experiência é vazia de significado. O sucesso de um músico ou de um “astro *pop*” se explica, entre outros fatores, pelo fato de que tanto as músicas que interpreta quanto sua *performance* têm significado para um determinado grupo.

Nesse aspecto, a afirmação de Schmidt (1995) torna-se oportuna, pois, segundo a autora, a escuta de uma música não se dá no vazio, mas na interação com o meio social. E essa interação acontece de forma pessoal, proporcionando a cada um dos indivíduos experiências que servirão de referências para novas experiências. Segundo a autora,

Quando estamos lendo ou ouvindo música, não conseguimos ser totalmente imparciais e não fazer alguma espécie de juízo a respeito do que é lido ou ouvido. Ao contrário, o que lemos ou ouvimos é automaticamente, num processo pré-reflexivo, computado, comparado com as nossas referências passadas e presentes. Assim é, que podemos a princípio, encontrar na leitura ou audição um elemento de identificação *positiva ou negativa*, que nos conduza a uma imediata *atração ou repulsa* ao objeto apreciado. (Schmidt, 1995, f. 71).

Não é nosso propósito, aqui, discutirmos as qualidades das músicas ouvidas, muito menos a *performance* dos artistas; no entanto, torna-se importante reconhecer que nessa realidade é o indivíduo que estabelece direta ou indiretamente os valores a todos os aspectos que envolvem tanto a música quanto os artistas.

Em sua análise sobre os valores nas diversas culturas, Salvador (1971, p. 29) acredita que, através de um sistema organizado de valores e de significações, os indivíduos “revelam sua visão de mundo e sua concepção de vida. Os indivíduos e as comunidades encarnam-se nas obras que constituem sua cultura.” Diante disso, conclui-se que as manifestações culturais revelam muito mais do que o que está materializado ou expresso nas obras – o que faz com que ampliemos nosso campo de análise. E é nessa perspectiva que refletiremos sobre as práticas musicais escolares, diante da “lógica infernal do espetáculo”.

### O espetáculo chega à escola

Partindo do pressuposto de que a escola é um lugar de produção, manifestação e reprodução

cultural, ao interpretar as expressões musicais escolares, devemos atentar para o fato de que tais expressões refletem as diversas práticas sociais – o que nos faz chamar atenção mais uma vez para o papel reprodutivo exercido pela escola.<sup>2</sup>

Nessa perspectiva, Williams (1992, p. 184) adverte para o fato de que

[...] devemos falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor, a qual é garantida pelo direito de propriedade e por outras relações econômicas [...] e formas religiosas e familiares existentes e auto-perpetuadoras.

E como se já não bastasse o aspecto reprodutivo, a escola tem omitido sua função, deixando de oferecer “modelos de interpretação e análise crítica para as novas gerações”. Esse é o pensamento de Ferres (1996, p. 10), que aponta a televisão como “[...] o instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências, de transmissão de ideologias e valores, de colonização”. Dessa forma, o autor reconhece que a instituição escolar está assistindo ao “processo de penetração da cultura audiovisual, sem oferecer sequer modelos de interpretação e análise crítica para as novas gerações” (Ferres, 1996, p. 10). No caso específico das práticas musicais, a escola incorpora os efeitos do espetáculo, assimila as novas formas de expressão, mas não proporciona aos alunos uma educação musical condizente com o papel educativo que lhe cabe.

Nesse aspecto, Tourinho (1993, p. 113) afirma que a escola “admite a contemplação e, no máximo, a execução ou audição passiva”; isso faz com que se produzam “‘medrosos culturais’ para os quais, a arte é um mito”. Parece redundante, mas novamente a escola é chamada a cumprir uma de suas funções: preparar os estudantes para que sejam capazes de ouvir ativamente.

O silêncio, componente sinalizador da passividade, passa a compor a cultura escolar de forma inofensiva, pois afinal o som é ouvido, principalmente o som que se está acostumado a ouvir; mas o que não se tem consciência é do significado e do efeito desse processo contraditório – entre o som que se escuta e o silêncio que se “produz” nos próprios intérpretes. E assim a escola integra o processo de “silenciamento” do qual a sociedade é participante.

<sup>2</sup> Nesse sentido, os estudos de Julia (2001) sobre cultura escolar são pertinentes. O autor define cultura escolar como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (Julia, 2001, p. 10, grifo do autor).

Tal “silenciamento” priva o indivíduo de suas próprias experiências – considerando que o que ele vive consiste na experiência do outro, no gesto do outro. Assim, os sons e as imagens se confundem em um processo de realidade e imaginação que não deixam sequer margem para o diálogo. Nesse ponto, a interferência da escola é ímpar, principalmente por sua função educativa, pois ela deve promover, através dos diversos recursos que dispõe, o diálogo necessário ao processo de compreensão e de transformação da própria cultura.

Segundo Pérez Gómez, a interação com a cultura é produtiva quando o estudante estabelece um diálogo criador com ela, “aceitando, questionando, recusando e assumindo” (Pérez Gómez, 2001, p. 298). Diante de tais condições, as atividades musicais escolares precisam se realizar de forma a proporcionar aos estudantes condições de diálogo e questionamento; caso contrário, não passarão de reproduções<sup>3</sup> e, conseqüentemente, de monólogos que emudecem cada vez mais as vozes que precisam ser ouvidas.

Outro ponto importante é destacado por Certeau (1995), ao identificar uma problemática que, certamente, não é privilégio da escola: o tédio. O autor justifica o tédio escolar, relacionando-o com o tédio dos adultos no trabalho profissional, o qual seria prolongado com a passividade das atividades de lazer. Não é difícil aqui estabelecer ligação entre atividades de lazer e atividades musicais escolares, haja vista a ênfase dada hoje à música de entretenimento.

Sabe-se que a música de entretenimento – ou “música de lazer”, como denomina Certeau –, constitui a cultura de consumo, que

[...] desenvolve nos espectadores a passividade da qual ele já é o efeito. Ela representa o setor onde se acelera, mais do que em qualquer outro lugar da nação, o movimento que reduz o número dos atuantes e multiplica o dos passivos. (Certeau, 1995, p. 201-202).

Pensar que a escola contribui para o movimento de multiplicação dos passivos é um tanto contraditório – considerando que sua função é promover um indivíduo atuante, portanto, ativo. Entretanto, a realidade que muitas vezes se vê nas práticas musicais escolares confirma o papel de ouvintes e espectadores com pouca capacidade crítica

sobre o que ouvem e vêem. Em alguns casos, mesmo na posição de intérpretes, os alunos reproduzem o gesto de seus ídolos, realizando-se com o simples fato de “fazer igual”.

Essa tendência à padronização, à imposição de um “modelo” – como se fosse possível modelar todos os indivíduos – parece pertencer mesmo à sociedade atual, tendo na escola seu reforço. A cultura escolar, através de suas atividades musicais, caracteriza-se não só pelo “fazer igual”, mas pelo “ouvir igual”, “reagir igual” e “gostar igual”. Nesse aspecto, a crítica de Caldas (1986, p. 30) torna-se relevante:

Hoje, pode-se dizer que a sociedade de massa apresenta características como o isolamento, a perda de individualidade, a padronização, a atomização do indivíduo e uma cultura estandardizada cujo objetivo é agradar ao gosto médio de uma audiência indiferenciada.

A compreensão de uma cultura estandardizada passa por uma unificação de hábitos e comportamentos que fatalmente conduz à perda de individualidade colocada pelo autor. Ao valorizar o bem-estar, essa cultura não reflete os valores que poderiam representar as expressões genuínas de cada indivíduo, nem desenvolvem nele o espírito inventivo, crítico e apreciativo. Na ilusão de que todos são iguais, ou com o propósito de unificá-los, as músicas são apresentadas pela mídia e “apreciadas” pelo ouvinte que, sem compreender os elementos que a constituem, apreendem os “modelos musicais” impregnando em si valores culturais diversos.<sup>4</sup>

Ao conceber a arte como “momento privilegiado de fermentação de posturas divergentes”, Nogueira (1994, p. 84) acredita que a falta de interesse do “sistema” em favorecer a música na escola parece convergir no interesse da indústria cultural, “que necessita dessa massa de dóceis consumidores”. Nesse contexto, os efeitos da indústria fonográfica são evidentes, pois a cada verão uma nova “onda” aparece (com força!), vendendo milhões de discos. Na análise da autora, o crescimento da indústria fonográfica brasileira e a utilização do *marketing* cultural marcam a faixa etária dos 20 aos 25 anos, afirmando que “[...] se o nosso foco se voltar para os adolescentes e crianças, teremos um quadro ainda maior de submissão aos preceitos do mercado” (Nogueira, 2001, p. 188).

<sup>3</sup> Nesse aspecto, Gimeno Sacristán (1991, p. 73) acredita que “as situações escolares não se limitam a reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recriação destas culturas”. Para o autor, toda mudança educativa deve ser, antes, uma mudança cultural.

<sup>4</sup> Entendem-se estandardização, padronização e homogeneização como uma tendência de comportamentos e gostos, não como fator de igualdade dos grupos sociais. Nesse sentido, ver Bourdieu (2000, p. 41-42).



Mas como a escola se posiciona diante de tal realidade? Em parte, se sente amarrada pelo laço de gostos musicais que envolvem alunos e professores, “vítimas” da cultura de consumo; em parte, deve assumir sua função de desenvolver o senso crítico e promover as experiências necessárias à educação musical dos alunos. Ao discutir o ensino da música nas escolas, Zagonel (1998, p. 76) constata uma realidade ambígua:

Parece que nos encontramos diante de um impasse. De um lado há a mídia, um enorme dragão soltando fogo por todos os lados, e deixando suas marcas por onde passa. E de outro há as escolas e os professores de música, pequenos, pouco numerosos, desejosos de desenvolver um trabalho de qualidade, que eleve tanto a música quanto o ser humano.

Relatando uma de suas aulas sobre “gêneros musicais”, Schafer (1991) conversa com seus alunos sobre suas preferências musicais. Ao perceber que a maioria admitia gostar de mais de um gênero musical, Schafer (1991, p. 21) adverte os alunos que “a apreciação artística é um processo acumulativo; você descobre novos pontos de interesse, porém isso não quer dizer que precise negar o que gostava antes”. Ao se dirigir aos alunos, encoraja-os a buscar sua individualidade, e não se moldar pelos outros. Nesse sentido, afirma que “ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte” (Schafer, 1991, p. 24).

A experiência e as palavras de Schafer nos fazem refletir sobre o papel do professor, no sentido de ele ter consciência de sua própria realidade e conscientizar os alunos das possibilidades que existem e que não estão postas pelo meio social. Reconhecemos que promover uma transformação de “hábitos musicais” é um trabalho árduo, mas é urgente que todos os professores – não apenas os de música ou de Educação Artística –, estejam preparados para essa tarefa.

É difícil se ter a real dimensão do poder dos meios de comunicação, mas é imprescindível considerar tal poder, para que se possa vencer ou enfraquecer o “dragão”, que continuará “soltando fogo” e deixando suas marcas. Adorno (1980a, p. 166) acredita que é necessário considerar a dimensão das influências dos meios de comunicação, e diante dis-

so chama atenção especificamente para os efeitos da música de entretenimento:

[...] para quem a música de entretenimento serve ainda como entretenimento? Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências. Assume ela em toda parte, e sem que se perceba, o trágico papel que lhe competia ao tempo e na situação específica do cinema mudo. A música de entretenimento serve ainda – e apenas – como fundo.

Adorno parece reafirmar alguns pontos já tratados. O “emudecimento” – representado na passividade – e o estado de paralisia do ouvinte são, de uma forma ou de outra, vividos e reforçados pela escola. A situação do “cinema mudo”, lembrada pelo autor, ilustra muito bem o papel atribuído à música nos dias de hoje. Se projetarmos na mente as cenas de um cinema mudo, facilmente faremos a imagem dos atores, com movimentos silenciosos, por sua vez preenchidos ou acompanhados por uma música, que “sustenta” e inspira a cena, mas não fala “pelos” e nem “com” os autores. Não há, portanto, interação entre música e indivíduo.

Como no cinema mudo, a expressão musical, vista muitas vezes na escola, é “coreografada”, não proporcionando uma interação do aluno com a música. Em nome de uma boa imagem, ou de um bom espetáculo, sacrifica-se a expressão individual e a criatividade.<sup>5</sup> Simula-se uma atividade que poderíamos chamar de “pouco ativa”, na qual o aluno “participa não participando” e “expressa não expressando”. Adorno (1980a, p. 185) denomina esse tipo de atividade de “pseudo-atividade”:

Toda vez que tentam libertar-se do estado passivo de consumidores sob coação e procuram tornar-se “ativos”, caem na pseudo-atividade [...] O ritual do êxtase revela-se como pseudo-atividade através do momento mímico. Não se dança nem se ouve música “por sensualidade”, muito menos a audição satisfaz à sensualidade, mas o que se faz é imitar gestos de pessoas sensuais.

Parece que diante da “ausência de sentidos” resta, muitas vezes, imitar e fazer mímicas. Nesse ponto, pode-se afirmar que os meios de comunicação afetam diretamente a percepção dos indivíduos. É possível que esses, ao projetarem suas vozes e expressões na pessoa dos artistas e nas canções

<sup>5</sup> Conforme depoimentos de alunos, integrantes de coros escolares na década de 1970, a preocupação com a formação de repertório e com as apresentações do coral suplantavam qualquer conhecimento teórico ou prático musical. Não havia nos ensaios qualquer direcionamento no sentido de vivenciar a música, ou no sentido de proporcionar aos alunos algum conhecimento musical. Esses dados foram obtidos através de uma pesquisa sobre as práticas musicais em uma escola pública, na cidade de Campo Grande.

que eles divulgam, criam um mundo imaginário que os afastam, por vezes, da realidade. Através dos diversos programas musicais – televisivos e radiofônicos – a música é posta como algo distante e imaginário, fazendo com que telespectadores e ouvintes contemplem igualmente sem compreender ou assimilar os elementos que a constituem.

Os estudantes, muitas vezes motivados pelos referenciais musicais que possuem, são levados a “representar” uma situação que, antes no imaginário, se torna real – resultando em uma experiência musical vazia ou em um simples espetáculo. Analisando esse processo, Debord (1997) acredita que o espetáculo é o contrário do diálogo e escapa à atividade do homem. Para o autor, a alienação do espectador assim se expressa:

[...] quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. (Debord, 1997, p. 24).

Portanto, a escola está diante de uma situação complexa, que exige com urgência uma ação abrangente e permanente: ação que não se restringe à simples discordância da realidade, mas uma ação contínua de reflexão e análise da realidade musical do país, para que professores e alunos possam integrar uma gradual transformação das práticas musicais. É necessária uma análise atenta ao que se produz musicalmente no contexto dos nossos dias para que a escola dê sentido às suas práticas musicais.

### Considerações finais

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.

A escola deve converter-se num “espaço de vivência no qual se reproduzem tanto como se transformam, criticam e experimentam os conteúdos da cultura” (Pérez Gómez, 2001, p. 272). Sendo assim, a função educativa da escola passa por uma conscientização de que ela integra um sistema que está em constante produção, cabendo 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.

Portanto, despertar a sensibilidade musical, promover o desenvolvimento da criatividade, ampliar as experiências musicais dos alunos e propiciar práticas que favoreçam a expressão individual e coletiva, constituem uma das funções da escola. Para isso, torna-se necessário ver além dos meios de comunicação, transpor as barreiras da indústria cultural, e compreender a amplitude e a riqueza da linguagem musical.

### Referências

- ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música. In: ADORNO, Theodor. *Textos escolhidos*. São Paulo. Abril Cultural, 1980a. p. 165-191. (Coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. Idéias para a sociologia da música. In: ADORNO, Theodor. *Textos escolhidos*. São Paulo. Abril Cultural, 1980b. p. 259-268. (Coleção Os Pensadores).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 4.024 / 61*. Documenta 43. Brasília, 1961.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDAS, Waldenyr. *Cultura de massa e política de comunicações*. São Paulo: Global, 1986.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad.: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papius, 1995.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERRES, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Vanda Bellard. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abem, 1999. p. 10-16.
- GIMENO SACRISTÁN, S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 63-92.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papius, 2003.

- NOGUEIRA, Monique A. *A formação do ouvinte: um direito do cidadão: propostas para a educação musical no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.
- \_\_\_\_\_. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias In: PUCCL, Bruno et al. (Org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Piracicaba: Unimep; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 185-195.
- PÉREZ GÓMEZ, A.. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SALVADOR, A. D. *Cultura e educação brasileiras*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp. 1991.
- SCHMIDT, Luciana Machado. *A pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma concepção da música através da educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- STEWART, R. J. *Música e psique*. Tradução Carlos Afonso Malferari. São Paulo: Cultrix, 1987.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, 1993.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ZAGONEL, Bernadete. Que educação musical é essa? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: Abem, 1998. p. 73-76.

*Recebido em 10/06/2005*

*Aprovado em 22/08/2005*

# ***Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba***

Luis Ricardo Silva Queiroz

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
luisrsq@uol.com.br

Vanildo Mousinho Marinho

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
vanildom@uol.com.br

**Resumo.** Este trabalho discute aspectos fundamentais que têm norteado as definições para a formação do professor de música na atualidade, apresentando e refletindo sobre as diretrizes e as bases metodológicas que alicerçaram a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O estudo tem como suporte uma pesquisa bibliográfica que contemplou publicações da área de educação musical, diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para a área de música e para as licenciaturas em geral, e documentos específicos para os cursos de licenciatura da UFPB. A partir de nossas reflexões foi possível concluir que os cursos de formação de professores de música devem possibilitar uma formação ampla, capaz de possibilitar ao seu egresso conhecimentos metodológicos e éticos do campo educacional, somados a uma sólida base musical, garantindo, assim, as competências necessárias para o ensino da música nos seus distintos contextos.

**Palavras-chave:** licenciatura, música, projeto político-pedagógico

**Abstract:** This work discusses fundamental aspects that have guided the current definitions for the music teacher's education, presenting and reflecting about the guidelines and the methodological basis of the Pedagogic Political Project of the Music Teaching Certification Course (undergraduate level) of the Universidade Federal da Paraíba (UFPB). The study is supported by a bibliographical research in the area of music education, guidelines of the Ministry of Education (MEC) for the area of music and for the teaching certification courses (undergraduate level), and specific documents of UFPB. We conclude that the music teachers' education courses should offer a wide formation to the future teachers, including methodological and ethical knowledge of the educational field, and a solid musical basis, thus guaranteeing the necessary competencies for teaching music in different contexts.

A música, por suas diferentes perspectivas educativas, vem exigindo novas configurações pedagógicas que permitam aos profissionais atuantes nessa área lidar com diferentes contextos, situações e possibilidades de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista o vasto campo da educação musical, que abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional, podemos afirmar que a formação do professor de música é hoje um

dos maiores desafios dessa área. Nessa perspectiva, fica evidente que a capacitação do profissional atuante na educação musical exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados a competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente.

Por experiências vivenciadas em toda a trajetória da educação musical, é notório que a formação do professor tem particularidades que vão além do perfil de formação do músico, exigindo configurações que transcendem o domínio técnico e estrutural da música.

Os cursos de bacharelado em música, consolidados em várias universidades brasileiras, têm cumprido um papel fundamental no país, formando músicos para atender o mercado de trabalho profissional, capacitando-os para exercer distintas funções e atuar em diferentes espaços do campo musical em nossa sociedade.

Por outra perspectiva, as licenciaturas em música têm, por sua vez, se preocupado em capacitar profissionais para a atuação na educação básica, habilitando-os também para ocupar lugares como escolas especializadas de ensino da música e outros contextos emergentes na sociedade, onde a atuação docente de um professor com formação específica nesse campo de conhecimento se mostra fundamental.

Assim, podemos encontrar esses dois universos da área da música, no que se refere aos seus cursos de graduação: um que visa a formação do músico (bacharelado), e outro que tem como objetivo a formação do professor para a atuação no ensino da música (licenciatura). Universos estes que constituem a área como um todo, mas que têm campos de atuação diferenciados – não excludentes –, com competências específicas que particularizam as definições estruturais, políticas e pedagógicas de seus cursos.

As novas perspectivas da legislação educacional brasileira para a caracterização da formação profissional, consolidada nos cursos de graduação, evidenciam a necessidade de projetos políticos pedagógicos autônomos e adequados ao perfil da carreira profissional almejada. O parecer CNE/CP<sup>1</sup> 9/2001 (Brasil, 2001), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, enfatiza esse aspecto, afirmando que:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (Brasil, 2001, p. 6).

Em se tratando da formação de professores de música, temos a convicção de que a complexidade em torno das competências que devem compor o perfil desses profissionais faz com que não tenhamos uma única perspectiva metodológica para capacitar, de forma adequada, o *educador musical* para seus diferentes campos de atuação. No entanto, mesmo tendo consciência das dificuldades para determinar um perfil específico para professores que lidam com o ensino da música de diferentes formas, em diferentes contextos e situações, e com diferentes sujeitos, entendemos que há competências que, de maneira geral, são imprescindíveis a todo profissional da área de educação musical. Competências essas que permitam somar os conteúdos específicos da música com a compreensão e a capacitação metodológicas, fundamentais para o desenvolvimento de atividades docentes significativas e contextualizadas com as situações de ensino musical existentes na contemporaneidade.

Os cursos de música das universidades brasileiras, principalmente as licenciaturas, passam por um momento de redefinição e de buscas metodológicas, visando atender às múltiplas demandas da área. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), os cursos de licenciatura em música vêm sendo reestruturados em suas bases curriculares, com a elaboração de projetos políticos pedagógicos, que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades do campo da música.

Refletindo sobre aspectos que consideramos fundamentais para a definição política e pedagógica dos cursos de formação de professores de música na atualidade, apresentamos, aqui, as definições e as bases metodológicas que nortearam a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Enfatizamos assim as especificidades concebidas para este curso a partir dos seus objetivos, do perfil e do campo de atuação dos seus egressos, das competências, atitudes e habilidades almejadas para esses profissionais, e da sua metodologia de implementação.

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

A partir das novas estruturas pedagógicas e das demais propostas contemporâneas para a educação brasileira, que visam formar os profissionais de ensino de forma abrangente e contextualizada com as necessidades da nossa sociedade, pensamos na integração entre ensino, pesquisa e extensão como caminhos fundamentais para concretizarmos na universidade um curso que possa proporcionar a abrangência necessária para a formação dos professores que atuam no campo da música. Através de projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão, somados a uma composição curricular de caráter interdisciplinar, sem perder de vista a particularidade do campo de conhecimento musical, visamos proporcionar ao aluno uma capacitação adequada para que possa desenvolver os conhecimentos fundamentais de sua área de atuação e fazer uso das ferramentas necessárias para a transmissão, elaboração, e construção desse conhecimento.

#### **Fundamentos teóricos para a definição curricular da Licenciatura em Música da UFPB**

A elaboração do Projeto Político Pedagógico e a operacionalização do Curso de Licenciatura em Música da UFPB estão fundamentadas nas diretrizes fixadas pela LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que orientam a elaboração curricular, e na legislação complementar: diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para área de música – Resolução CNE/CES 2/2004 (Brasil, 2004); diretrizes do MEC para os cursos de licenciatura – Resolução CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002a); Resolução do MEC – CNE/CP 2/2002 – que institui carga horária para os cursos de licenciatura (Brasil, 2002b); Resoluções do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPB (Consepe/UFPB): 34/2004 – que orienta a elaboração e reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPB; 04/2004 – que estabelece a Base Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPB; e 52/2003 – que orienta a inclusão de Componentes Curriculares Flexíveis nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPB (Universidade Federal da Paraíba, 2003, 2004a, 2004b).

Consideramos também, como base para as definições pedagógicas do curso, as sugestões apresentadas pelo MEC nos PCN para a área de artes na educação básica (Brasil, 1997, 1998, 1999), que trazem definições específicas para o campo da música, além das discussões e produções bibliográficas da área de educação musical nos últimos anos.

A crescente produção de pesquisa no campo de ensino e aprendizagem da música e as reflexões que a área de educação musical tem gerado, acerca

das novas definições curriculares para cursos de formação de professores de música, fundamentam a necessidade de uma proposta abrangente, através de projetos político-pedagógicos que possam atender às distintas necessidades educativas, nos mais variados campos de atuação do professor de música na nossa sociedade (Bellochio, 2003a, 2003b; Del Ben, 2003; Grossi, 2003; Mateiro, 2003b; Mota, 2003; Ramalho, 2003; Ribeiro, 2003; Santos, 2003; Souza, 2003).

O levantamento de novas demandas profissionais e a descoberta e o reconhecimento de espaços de atuação que tinham pouca visibilidade no campo de educação musical têm demonstrado a necessidade de que os cursos de formação de professores possibilitem, através dos seus projetos político-pedagógicos, e da operacionalização destes, a capacitação de profissionais em condições de atuar nos mais variados contextos que compreendem a complexidade da área de música no Brasil (Arroyo, 2000, 2002; Queiroz, 2003, 2004; Travassos, 2001).

A necessidade de contemplar novas perspectivas de atuação, a partir das dimensões políticas, sociais e culturais da contemporaneidade é fortemente enfatizada pelos documentos que compõem as orientações político-pedagógicas da educação brasileira. Documentos esses que têm apontado para a importância de se “fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e os desafios apontados” (Brasil, 2001, p. 10). Dessa forma, é fundamental uma “revisão profunda” de “aspectos essenciais” da formação dos profissionais da educação, principalmente no que diz respeito à “definição” e “estruturação” dos conteúdos que constituem a base dos cursos de capacitação docente, “para que respondam às necessidades da atuação do professor” (Brasil, 2001, p. 11).

No que tange especificamente ao curso de Licenciatura em Música da UFPB, visamos proporcionar uma formação ampla dos profissionais de ensino de música, de forma que possam atender às necessidades e demandas da área. Assim, o curso está estruturado em duas habilitações específicas (Educação Musical, Instrumento/Canto): a primeira centrada na formação de professores de música para atuação nos contextos mais amplos da área, enquanto a outra tem como foco a formação do professor de instrumento ou de canto. Pensamos essas duas vertentes alicerçadas sobre uma base comum, que permita a formação de profissionais aptos a lidar com a diversidade e a complexidade do ensino da música, mas garantindo particularidades metodológicas de atuação nos campos especificados para cada uma das habilitações.

A Habilitação em Educação Musical abarca a formação de professores para o ensino de música em suas distintas possibilidades educativas, sem privilegiar as especificidades da formação de professores para instrumentos ou canto. O campo de atuação do habilitado em Educação Musical é constituído fundamentalmente por escolas de educação básica e por outros universos de ensino da música, como escolas especializadas, ONGs, contextos comunitários, e demais espaços que tenham como finalidade propostas educativo-musicais.

A Habilitação em Instrumento/Canto visa atender, sobretudo, uma demanda emergente no campo do ensino da música, como escolas especializadas da área e outros contextos que se dedicam ao ensino do instrumento e do canto, que têm encontrado dificuldades para preencher seus quadros docentes com professores habilitados nessas modalidades de ensino. Atenderemos, assim, à demanda de pessoas que buscam essa formação com o intuito de atuar, especificamente, como professor de instrumento – conforme sua escolha, em uma das distintas especializações desse campo (violão, piano, flauta transversal, violino, percussão, etc.) – ou de canto. Vale ressaltar que esses espaços vêm sendo ocupados, muitas vezes, por profissionais formados nos bacharelados da área, que não são habilitados para ocupar essa função, segundo a legislação educacional brasileira, que estabelece o licenciado como profissional capacitado para a atuação docente nas distintas áreas do conhecimento humano (Brasil, 1996, 2001, 2002a).

Essas duas habilitações compõem o curso de Licenciatura em Música da UFPB, que, a partir dessas ramificações, atenderá, com seus egressos, os múltiplos contextos e espaços de ensino da música.

Assim, estaremos atendendo a uma necessidade da área no Brasil, contemplando a formação de professores nas suas distintas dimensões e particularidades, em conformidade com o que a legislação estabelece para esse campo e para a educação em geral.

### **Objetivos**

A partir dessas perspectivas que embasam a definição estrutural dos cursos de formação de professores de música na atualidade, definimos os objetivos da Licenciatura em Música na UFPB, de forma a contemplar um universo abrangente de atuação, favorecendo o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da docência. Assim, estabelecemos como objetivo central do curso

habilitar professores para o ensino de música, capacitando-os para a atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. Com base nessa dimensão mais ampla visamos também contemplar os seguintes objetivos específicos:

– atender às demandas e às necessidades profissionais relacionadas ao ensino da música na região;

– proporcionar um conhecimento amplo da área, possibilitando aos alunos uma formação abrangente que contemple universos distintos do ensino da música;

– desenvolver a capacidade reflexiva na área de educação musical com base em projetos que interrelacionem ensino, pesquisa e extensão;

– possibilitar vivências em situações de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos da área de educação musical;

– ampliar as perspectivas de atuação docente, de forma que o aluno possa pensar e atuar na educação musical a partir de um conhecimento interdisciplinar;

– proporcionar que o estudante seja capaz de lidar com a multiculturalidade oriunda das diferenças culturais de cada sociedade e dos distintos contextos de ensino e aprendizagem da música;

– capacitar docentes para atuar na sociedade, com base em valores da humanidade, da natureza, da ciência e da ética.

### **Perfil profissional**

O egresso do curso de Licenciatura em Música da UFPB – Habilitação em Educação Musical e Habilitação em Instrumento/Canto – será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área, atividades de ensino não-formal e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. Esse profissional será dotado de formação intelectual e cultural, crítica e competente em sua área de atuação, com capacidade criativa, reflexiva e transformadora, nas ações culturais e musicais inerentes ao seu mercado de trabalho e ao mundo contemporâneo. Além da docência, o licenciado em Música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente cultural e outras especificidades do campo da música.

### **Competências, atitudes e habilidades<sup>2</sup>**

O curso de Licenciatura em Música, a partir das suas duas habilitações (Educação Musical, Instrumento/Canto), visa proporcionar ao seu egresso um vasto conhecimento musical, possibilitando o desenvolvimento de competências que lhe permitirão, enquanto profissional, além da atuação como professor, desenvolver atividades mais amplas no campo da música. Assim, os egressos desse curso terão, principalmente, as seguintes competências e habilidades:

#### **Enquanto educador musical (vertente central)**

– planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música;

– ministrar cursos de formação musical em escolas de educação básica e/ou escolas especializadas da área, contemplando as distintas possibilidades educativas desse campo;

– ensinar conteúdos fundamentais da música no que se refere à história, apreciação, teoria, execução instrumental e/ou vocal e percepção;

– elaborar e implantar projetos de ensino da música, bem como projetos de formação musical continuada de professores não especialistas;

– trabalhar com a diversidade de faixa etária, incluindo desde a educação musical de bebês até idosos;

– desenvolver estratégias metodológicas que possibilitem novos caminhos para a inclusão social no ensino da música;

– lidar com a educação musical nas suas distintas possibilidades de ensino, considerando as diferenças culturais e os diferentes sujeitos e objetivos presentes no ensino e aprendizagem da música;

– estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados;

– elaborar e/ou adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de educação musical;

– conceber e desenvolver material didático musical original, adequado à faixa etária, região, contexto de ensino e condições de trabalho;

– valer-se tanto de oportunidades pedagógicas em sala de aula quanto de realizações musicais de manifestações culturais presentes na realidade social, a fim de promover um trabalho de conscientização e desenvolvimento de potencialidades humanas, dirigido para a educação e melhoria da qualidade de vida do indivíduo;

– realizar pesquisas voltadas para a área do ensino da música, tendo como base a realidade cultural e as necessidades do mundo contemporâneo;

– ser capaz de conduzir sua formação em processos de aprendizagem contínua, que lhe permita “aprender a aprender”, para que assim possa construir as bases necessárias para as particularidades de sua prática educacional.

#### **Enquanto músico**

– possuir domínio dos fundamentos da música, tendo um conhecimento amplo de sua história e de suas principais manifestações em diversas culturas;

– ter os domínios necessários para se expressar musicalmente com um instrumento ou com a voz, sendo capaz de atuar em *performance* e atividades musicais;

– elaborar e implantar projetos de formação de grupos musicais;

– dirigir e acompanhar grupos musicais;

– compor músicas, sonorizações e trilhas sonoras, bem como fazer arranjos e adaptações de músicas e canções;

– coordenar apresentações musicais para grupos diversos (regionais, duos, trios, quartetos, orquestra de cordas, *big bands*, bandas, coral, conjuntos vocais e solistas), voltados para a educação musical dos participantes e formação artística/estética do público ouvinte.

#### **Enquanto agente e animador cultural, e outras possibilidades profissionais**

<sup>2</sup> O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (Habilitação em Educação Musical) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – elaborado pelos professores Ilza Zenker Leme Joly, Glauber Lúcio Alves Santiago, Carlos Elias Kater e Ana Lúcia Cortegoso – foi uma importante referência para a elaboração das competências, atitudes e habilidades especificadas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFPB (Universidade Federal de São Carlos, 2004).



– participar como responsável e coordenador musical de oficinas culturais, escolas livres de arte, instituições de formação sócio-pedagógicas e/ou arte-terapêuticas;

– produzir, assessorar e realizar crítica especializada de processos musicais enquanto fenômeno de educação e comunicação social;

– registrar e divulgar bens culturais musicais, tendo como base o conhecimento e o manuseio de recursos desenvolvidos pelas novas tecnologias;

– criar alternativas para a prática e vivência musical de grupos de amadores;

– desenvolver trabalhos em equipes multidisciplinares, elaborando e implantando projetos que abordem a música como área fundamental para a formação do ser humano;

– atuar em ONGs, igrejas, associações comunitárias e demais contextos que possibilitem o desenvolvimento de atividades educativo-musicais.

### **Campo de atuação**

O campo de atuação do licenciado em Música é constituído por escolas de educação básica, escolas especializadas no ensino de música, ONGs (terceiro setor), associações comunitárias, igrejas, produtoras de eventos culturais, emissoras de rádio e televisão, espaços não-formais de ensino da música, bem como empresas e demais instituições que ofereçam projetos de Educação Musical e outras atividades musicais (musicalização, ensino de instrumento, formação de corais e de grupos instrumentais, musicoterapia, etc.).

### **Metodologia de operacionalização**

A metodologia de operacionalização do curso está centrada sobre bases filosóficas e epistemológicas, que têm norteado a área de educação em geral, inter-relacionadas às especificidades da área de música e seu campo de ensino. Nesse sentido, concebemos que a formação do professor de música deve estar alicerçada em bases gerais de conhecimentos humanísticos, profissionais e éticos, considerados fundamentais para a atuação competente de qualquer profissional da educação, nos seus distintos campos de conhecimento (Dayrell, 1996; Demo, 2000, 2001; Freire, 2001; Libâneo, 2002; Mateiro, 2003a; Perrenoud, 2000).

Buscando contemplar uma estrutura que fortaleça as competências metodológico-educacionais, o curso visa uma formação ampla na área de educação, tendo como suporte a Base Curricular para a

Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPB, determinada pela Resolução 04/2004 do Consepe (Universidade Federal da Paraíba, 2004a), e as diretrizes gerais do MEC para as licenciaturas (Brasil, 2002a). Além disso, a Licenciatura em Música da UFPB contempla uma ampla base para a formação específica no campo musical tendo como referência as diretrizes do MEC para a área (Brasil, 2004).

Assim, esse curso será concretizado a partir do somatório de bases gerais da educação com um amplo conhecimento da música, visando proporcionar ao aluno o aprofundamento necessário para exercer as suas funções docentes na nossa sociedade de forma crítica, reflexiva e transformadora (Hentschke, 2003; Kleber, 2003).

### **As habilitações oferecidas**

A Licenciatura em Música da UFPB, estruturada nas habilitações em Educação Musical e Instrumento/Canto, tem um núcleo comum de disciplinas que constituem a base dessas duas especificidades do curso. No entanto, cada uma das habilitações terá sua particularidade, diferenciando-se pela ênfase metodológica na formação pedagógica, pela carga horária das disciplinas de "Instrumento" e de "Canto" – que na Habilitação em Instrumento/Canto é maior do que na Habilitação em Educação Musical –, e por disciplinas obrigatórias específicas para a Habilitação em Educação Musical.

No que se refere à formação pedagógica, os alunos das duas habilitações cursam, durante os quatro primeiros períodos, disciplinas gerais de metodologia do ensino da música. Após essa base mais ampla, as habilitações se diferem pela formação pedagógica específica, em que os alunos cursam as seguintes disciplinas: "Processos Pedagógicos em Educação Musical" de I a IV, para a Habilitação em Educação Musical, e "Metodologia do Ensino do Instrumento" de I a IV, ou "Metodologia do Ensino do Canto" de I a IV, para a Habilitação em Instrumento/Canto.

O estágio supervisionado também será diferenciado. Em cada habilitação o aluno desenvolverá atividades de ensino com características específicas de sua formação principal, contemplando distintos contextos de ensino e aprendizagem da música.

### **A composição curricular**

A composição curricular da Licenciatura em Música está estruturada em três eixos: o primeiro, de formação antropológica, sociológica e histórica; o segundo, de formação pedagógica, filosófica e psi-

cológica; e o terceiro, de formação técnico-estrutural. Esses eixos inter-relacionam os conteúdos musicais e conhecimentos mais amplos, com o intuito de proporcionar uma formação profissional em música embasada nos valores técnicos, éticos e humanísticos.

As disciplinas específicas da área de música estão, por sua vez, fundamentadas em três bases principais que garantirão um conhecimento verticalmente aprofundado na área, constituindo os pilares da formação na Licenciatura em Música: a base técnica, desenvolvida pelas disciplinas relacionadas à *performance* musical; a base teórico-estético-estrutural, constituída por disciplinas que tratam dos fundamentos teóricos, composicionais e de formação estética e perceptiva; e a base pedagógica, centrada nas disciplinas de metodologia e processos de ensino e aprendizagem da música. Assim, garantiremos um conhecimento musical que, construído paralelamente a partir de suas três bases, constitua a formação de um professor capaz de lidar com as especificidades do campo da música em suas diversificadas possibilidades educativas.

A partir dessas definições, a estrutura curricular do curso está composta por Conteúdos Básicos e Profissionais (obrigatórios), Conteúdos Complementares Obrigatórios, Conteúdos Complementares Optativos, e Conteúdos Eletivos (flexíveis). Os Conteúdos Básicos e Profissionais e os Complementares Obrigatórios, garantirão ao aluno uma sólida formação musical, pedagógica e científico-metodológica; os Conteúdos Complementares Optativos e os Eletivos (flexíveis) possibilitarão ao aluno o aprofundamento em questões de interesse para a sua formação particular, favorecendo o seu conhecimento específico dentro das distintas perspectivas de atuação no campo de ensino da música.

Os Conteúdos Eletivos (flexíveis), regulamentados pela Resolução 52/2003 do Consepe (Universidade Federal da Paraíba, 2003), poderão ser realizados, mediante escolha do aluno, a partir da orientação do professor tutor/orientador, em disciplinas – cursadas em períodos regulares e/ou em módulos – , em cursos de curta duração, através da participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como em outras atividades oferecidas no âmbito da universidade. Outras possibilidades, como a participação e/ou apresentação de trabalhos em eventos científicos e/ou artístico/culturais, publicação de

trabalhos, atividades realizadas em ONGs e contextos comunitários, dentre outras, também serão viáveis de aproveitamento como componente eletivo. A regulamentação para o cumprimento de créditos dos conteúdos eletivos ficará a cargo do colegiado do curso.

### **O ingresso no curso**

O ingresso no curso será realizado de acordo com as diretrizes gerais da UFPB, que regulamenta o Processo Seletivo Seriado (PSS), e por uma prova específica de música, que será regulamentada pelo colegiado do curso e que compreenderá especificidades para cada uma das duas habilitações. Outras formas de ingresso na Licenciatura em Música seguirão as normas estabelecidas pela UFPB e serão regulamentadas pelo colegiado do curso.

A habilitação definida pelo aluno para entrada no curso não poderá ser mudada. Na Habilitação em Instrumento/Canto o aluno não poderá mudar a opção, por um dos instrumentos disponíveis ou canto, especificada para ingresso no curso. Na Habilitação em Educação Musical, a opção inicial por canto ou por um determinado instrumento também não poderá ser modificada.<sup>3</sup>

Os instrumentos oferecidos para a Habilitação em Instrumento/Canto e para Habilitação em Educação Musical serão os seguintes: flauta transversal, flauta doce, fagote, violino, piano, teclado, violão, viola caipira, cavaquinho, bandolim, percussão, entre outros, que poderão ser oferecidos posteriormente. Esses instrumentos também compõem o leque de opções para as disciplinas “Instrumento Complementar” de I a III (obrigatórias) e de IV a VI (optativas). A abertura de vagas para cada instrumento ou para canto estará condicionada à disponibilidade do Departamento de Educação Musical e do Departamento de Música, e será regulamentada anualmente pelo colegiado do curso.

O aluno (de qualquer das habilitações) que cursar um instrumento melódico nas disciplinas “Instrumento” de I a VIII deverá obrigatoriamente optar por um instrumento harmônico (piano, violão, etc.) como “Instrumento Complementar”; o que cursar “Canto” de I a VIII tem que, obrigatoriamente, optar por piano como “Instrumento Complementar”. O aluno que cursar instrumento harmônico (piano, violão, etc.) – tanto na Habilitação em Instrumento/Canto como na Habilitação em Educação Musical – tem a

<sup>3</sup> Casos que impliquem a necessidade de mudança de curso, de habilitação e/ou de instrumento em cada uma das habilitações, e que estejam previstos em resoluções da UFPB, serão considerados e tratados de forma específica para a Licenciatura em Música a partir de regulamentação do colegiado do curso.

opção de escolher ou um "Instrumento Complementar" (diferente do seu instrumento principal) ou "Canto Complementar".

### A pesquisa

A produção de pesquisa será um dos eixos norteadores da Licenciatura em Música da UFPB. O curso objetiva, através da atuação do aluno em projetos de iniciação científica, participação em pesquisa aplicada e seminários teóricos e elaboração de monografia, incentivar e desenvolver uma formação docente fundamentada na produção do conhecimento científico. O curso terá como base linhas de pesquisa consideradas fundamentais para o campo do ensino da música na atualidade, tais como: "educação musical e cultura", "educação musical e *performance*", "ensino e aprendizagem da música em seus múltiplos contextos e situações", e "educação musical formal e informal: relações e diálogos".

### A extensão

No campo da extensão serão desenvolvidos projetos educativo-musicais que permitam uma integração entre a Licenciatura em Música da UFPB e a comunidade, favorecendo a atuação dos alunos em atividades que possam promover o desenvolvimento de sua formação, bem como atender necessidades da sociedade paraibana.

Serão desenvolvidos projetos anuais que contarão com a participação de professores e alunos do curso. Nesses projetos serão realizadas atividades artístico-musicais que, a partir de temáticas contextualizadas com a realidade do curso e com questões do mundo contemporâneo, enriquecerão a prática e a formação dos alunos. Esses projetos serão trabalhados em forma de musicais; projetos pedagógico-musicais; atividades artísticas interdisciplinares, contemplando teatro, dança, literatura e artes visuais; bem como demais atividades no campo da música. Uma das finalidades desses trabalhos é, também, favorecer a formação e a educação estética e artística de pessoas da comunidade em geral.

Além das atividades de extensão específicas do Curso, realizadas anualmente, o aluno será incentivado a participar de outros trabalhos de extensão, tanto no âmbito da Universidade quanto em parceria com associações comunitárias e demais instituições, ampliando o leque de possibilidades de atuação dos alunos junto à comunidade, de forma que a produção de conhecimento na área se torne mais acessível e democratizada.

### Integração entre ensino, pesquisa e extensão

Além do elenco de disciplinas da composição curricular, que dá suporte ao curso, a Licenciatura em Música da UFPB contará com uma estrutura que transcende as atividades de ensino em sala de aula, incorporando projetos periódicos que desenvolvam as potencialidades artísticas e estéticas dos alunos, proporcionando uma integração significativa entre ensino, pesquisa e extensão no campo da música. Projetos esses que deverão ser regulamentados pelo colegiado do curso e incorporados às atividades acadêmicas dos discentes.

### O estágio supervisionado

O estágio supervisionado será realizado na segunda metade do curso – conforme a Resolução CNE/CP 2/2002 (Brasil, 2002b), e a Resolução 04/2004 do Consepe (Universidade Federal da Paraíba, 2004a) –, em parceria do departamento responsável pelo curso de Licenciatura em Música da UFPB com o departamento responsável pela formação pedagógica no *campus I* da UFPB, conforme determina o Artigo 6º da referida resolução do Consepe. Ao longo dos quatro períodos de estágio (405h), o aluno vivenciará diferentes campos de atuação do ensino da música (ensino fundamental; ensino médio; espaços diversificados como ONGs, associações comunitárias, etc.; e escolas especializadas), sendo garantida aos estudantes a orientação devida para a concretização significativa de suas experiências na área de educação musical. As particularidades do estágio serão regulamentadas pelo colegiado do curso.

### Trabalho de conclusão de curso (TCC)

Para a conclusão do curso o aluno deverá elaborar uma monografia, que será desenvolvida durante as disciplinas "Orientação de Monografia I" e "Orientação de Monografia II". Esse trabalho deverá ser orientado por um professor (com titulação mínima de mestre) que o estudante escolherá, no início do 7º período, entre os docentes do curso e/ou áreas afins. Cada professor orientador poderá ter no máximo oito alunos sob sua orientação. Esse trabalho deverá ser defendido publicamente, ao final do 8º período, sob a avaliação de uma banca composta por três professores com titulação mínima de mestre. A proposta do TCC será regulamentada, em suas especificidades, pelo colegiado do curso, devendo ser constantemente avaliada e repensada de forma que possa contribuir significativamente para a qualidade da formação do aluno.

### Performance musical de conclusão de curso

Os alunos da Licenciatura em Música deverão realizar, ainda, obrigatoriamente, uma apresentação musical para conclusão do curso, ao final do 8º período, que deverá ser preparada durante as disciplinas "Instrumento" VII e VIII ou "Canto" VII e VIII, e que poderá abarcar formas distintas de *performance* musical. Essa atividade, da mesma forma que o TCC, será regulamentada pelo colegiado do curso.

### Avaliação

O curso passará por avaliações semestrais, realizadas pela coordenação, que visam analisar o desenvolvimento e o conteúdo das disciplinas, o desempenho docente e discente, bem como as condições estruturais e as bases pedagógicas do curso. A partir dessas avaliações, a condução da Licenciatura em Música da UFPB será constantemente repensada e redefinida, proporcionando uma flexibilidade que permita a esse curso estar em um processo contínuo de construção, tanto nas suas ações como nos encaminhamentos definidores do perfil profissional do seu egresso.

### Conclusão

A formação do educador musical vem exigindo novas definições e (re)estruturações que afetam diretamente os cursos de licenciatura em Música. A diversidade do fenômeno musical e dos campos de ensino e aprendizagem que o envolve tem demonstrado a necessidade de estarmos constantemente ampliando e (re)definindo o perfil de formação dos professores dessa área. Entendendo que as transformações sociais, culturais e estético-estruturais fazem da expressão musical algo dinâmico e em efetivo processo de mutação e (re)configuração, temos que pensar em propostas e práticas de educação musical também dinâmicas, que possam se inter-relacionar com a música enquanto manifestação artística e sociocultural.

Partindo desse princípio, o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da UFPB traz uma definição atual e abrangente do que se espera dos profissionais que atuam no ensino da música na atualidade, enfatizando um perfil docente diversificado, que contemple necessidades emergenciais das demandas, espaços e contextos educativos evidenciados pela educação musical contemporânea.

Tendo como base uma estruturação que aborda diferentes perspectivas educacionais do ensino da música, oferecendo aos alunos uma sólida formação pedagógica, musical, cultural, ética e humanística, a proposta da Licenciatura em Música objetiva integrar os profissionais atuantes nesse ensino à produção de pesquisa e de extensão, possibilitando a capacitação de professores com experiências diferenciadas no campo da educação musical.

Em suma, é preciso que incorporem as transformações e as necessidades da área de música aos nossos currículos, (re)construindo, (re)pensando e (re)elaborando os cursos de formação de professores que possam de fato atender às perspectivas da área e às necessidades da sociedade brasileira. Temos que buscar novas concepções, (re)definir conteúdos e objetivos, ampliar as dimensões pedagógicas e, principalmente, considerar e contemplar a diversidade da área, entendendo que não é mais concebível pensar em cursos que promovam uma formação restritiva e unilateral, formando profissionais com uma visão limitada e elitista do fenômeno musical. É preciso, de fato, encontrar estratégias e caminhos que dêem aos professores de música os conhecimentos necessários para atuar de forma competente no seu campo de trabalho, o que somente será possível a partir de propostas de formação abrangentes, que tratem a música de forma ampla e contextualizada com as realidades e as necessidades de cada universo educacional.

### Referências

- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.
- \_\_\_\_\_. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-45, 2003b.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2004.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2/2004*: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1/2002*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2/2002*: Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e DCNEM.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, 2003.
- DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Saber pensar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Guia da Escola Cidadã, 6).
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 87-92, 2003.
- HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 53-55, 2003.
- KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaço e possibilidades. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 57-62, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATEIRO, Tereza da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 33-38, 2003a.
- \_\_\_\_\_. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 23-36, 2003b.
- MOTA, Graça. A educação no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 11-22, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 47-51, 2003.
- RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículo e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 39-45, 2003.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 63-68, 2003.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 107-109, 2003.
- QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Anppom, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 75-84.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 52/2003*. João Pessoa, 2003.
- \_\_\_\_\_. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 04/2004*. João Pessoa, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 34/2004*. João Pessoa, 2004b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música. São Carlos, 2004. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/graduacao/musica.php>>. Acesso em: 25 abr. 2004.

Recebido em 16/06/2005

Aprovado em 22/08/2005