

ISSN: 1518-2630

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da
abem



Nº17

Setembro 2007

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2005-2007

DIRETORIA NACIONAL

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

DIRETORIA REGIONAL

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

CONSELHO EDITORIAL

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

Revista da ABEM, n. 17, setembro 2007.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

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

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual

Revisão: Trema Assessoria Editorial

Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.

Tiragem: 500 exemplares

Periodicidade: Semestral

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

Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	5
A inserção da flauta transversa no ensino, em Portugal de 1750 a 1850 Alexandre Andrade	7
Mapa e síntese do processo de pesquisa em <i>performance</i> e em pedagogia da <i>performance</i> musical Patrícia Furst Santiago	17
Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório Simone Lacorte Afonso Galvão	29
Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? Patrícia Fernanda Carmem Kebach	39
Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce Renate Lizana Weiland Tamara da Silveira Valente	49
Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004 Ana Yara Campos Katia Regina Moreno Caiado	59
Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de profes- sores não especialistas Luis Ricardo Silva Queiroz Vanildo Mousinho Marinho	69
Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre Fernanda de Assis Oliveira	77
Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias Gerson Rios Leme Cláudia Ribeiro Bellochio	87
Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical Susana Ester Krüger	97

Contents

Editorial	5
The insertion of the transversal flute in teaching, in Portugal, from 1750 to 1850 Alexandre Andrade	7
Map and synthesis of the research process on <i>performance</i> and on the pedagogy of musical performance Patrícia Furst Santiago	17
Popular musicians' learning processes: an exploring study Simone Lacorte Afonso Galvão	29
Musical development: a question of genetic inheritance or of construction? Patrícia Fernanda Carmem Kebach	39
Figurative and operative aspects of children and adolescents' musical learning, through the teaching of recorder Renate Lizana Weiland Tamara da Silveira Valente	49
University Choir: a reflection from the history of the PUC-Campinas university choir, from 1965 to 2004 Ana Yara Campos Katia Regina Moreno Caiado	59
Musical education in primary schools: possible paths for the acting of non-specialist teachers Luis Ricardo Silva Queiroz Vanildo Mousinho Marinho	69
Didactic materials in music classes in primary school: a mapping of the conceptions of the music teachers from the municipal teaching network in Porto Alegre - RS Fernanda de Assis Oliveira	77
Music schools teachers: a study on the use of technologies Gerson Rios Leme Cláudia Ribeiro Bellochio	87
Interactive relations of decency and pedagogical mediations in "EaD" practices in courses to improve musical education Susana Ester Krüger	97

Editorial

É com muita satisfação que lançamos este número da Revista da ABEM, no qual apresentamos artigos que trazem temáticas e abordagens diversificadas no campo da educação musical. O texto de abertura, de autoria de Alexandre Andrade, versa sobre o percurso historiográfico e a “inserção da flauta transversa no ensino, em Portugal de 1750 a 1850”. O autor chama a atenção para o “crescente interesse pelo estudo da flauta” no Conservatório de Música de Lisboa e apresenta um conjunto de peças musicais escritas para flauta durante este período.

A seguir, destacamos os artigos de Patrícia Furst Santiago e de Simone Lacorte e Afonso Galvão. O primeiro deles traz a abordagem da autora com a “formação de núcleos de conhecimentos” através das pesquisas realizadas nas subáreas da performance e da pedagogia da performance musical. Santiago desencadeia reflexões a respeito do “papel a ser assumido pelo músico pesquisador e sua urgência em compreender os processos envolvidos no fazer pesquisa”. No segundo artigo, intitulado “Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório”, os autores apresentam dados da pesquisa que investigou experiências musicais iniciais de um grupo de dez músicos populares que atuam em Brasília e o instrumento metodológico escolhido foi a entrevista semi-estruturada.

Já o artigo seguinte, de autoria de Patrícia Fernanda Carmem Kebach, insere-se na perspectiva da Epistemologia Genética e busca “compreender os mecanismos de adaptações orgânicas ao meio”, bem como de que modo se constrói o conhecimento musical. Kebach, ao longo do seu estudo, traz o seguinte questionamento: “desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?”

O artigo que segue, de autoria de Renate Lizana Weiland e Tamara da Silveira Valente, “investiga como se dá a interação entre os aspectos figurativos e os operativos na aprendizagem musical” por meio do ensino da flauta doce e baseia-se no Modelo C(L)A(S)P. De certa maneira, faz correlações com o artigo de Kebach, pois também traz a Epistemologia Genética de Jean Piaget como embasamento teórico para a investigação realizada com crianças de 7 a 12 anos.

O próximo trabalho, uma pesquisa que reuniu fontes orais e documentais, intitula-se “Coro Universitário: uma reflexão a partir da história do coral universitário da Puc-Campinas, de 1965 a 2004” e tem como autoras Ana Yara Campos e Katia Regina Moreno Caiado. As autoras enfatizam, ao final do artigo, que, “por sua natureza historiográfica, este trabalho não se conclui. É um caminho aberto, como a História.”

Luis Ricardo Silva Queiroz e Vanildo Mousinho Marinho trazem em seu artigo dados de uma pesquisa participante “realizada junto a professores do ensino fundamental do município de Cabedelo (PB)”. Os autores destacam que o trabalho englobou, “de forma integrada, práticas de ensino, pesquisa e extensão”, e que este grupo de profissionais, mesmo sem ter uma formação específica na área de música, pode “desenvolver propostas significativas para o ensino e aprendizagem da música nas escolas”.

Já o texto “Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS”, de autoria de Fernanda de Assis Oliveira, apresenta aspectos da sua pesquisa que buscou investigar quais são as concepções que “fundamentam o uso de materiais didáticos” por parte de um grupo de professores de música ao longo de suas práticas pedagógico-musicais.

O artigo de Gerson Rios Leme e Cláudia Ribeiro Bellochio, por sua vez, traz um estudo realizado também com um grupo de professores de música, na perspectiva de conhecer “como os professores de música aprenderam a utilizar tecnologias musicais e como as empregam em suas práticas educativas diárias”.

Os autores destacam, nas conclusões, que perceberam uma “crescente preocupação dos professores de música atuantes nas escolas pesquisadas” com questões de aprendizagem e atualização tecnológica para o ensino de música.

Finalizamos este número com o texto de Susana Ester Krüger, intitulado “Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical”, no qual a autora analisa a organização de quatro cursos de “aperfeiçoamento em educação musical realizados na modalidade semi-presencial” em um ambiente virtual de aprendizagem. Krüger traz autores como Tardif e Lessard (2005) e faz sua análise “sob os conceitos de docência enquanto profissão interativa, trabalho ‘codificado’ e ‘não-codificado’ e de interação social”.

Desejamos que os artigos apresentados neste número possam, pela diversidade de abordagens, de temas de pesquisas, de perspectivas, de espaços e sujeitos e de escolhas teórico-metodológicas, instigar e desafiar todos nós a outras reflexões, diálogos, proposições, articulações e práticas no espaço da educação musical. Uma boa leitura para todos!

Cecilia Torres

Editora

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

Alexandre Andrade

Instituto Piaget – Campus Universitário de Viseu (Portugal)
aandrade@gaia.ipiaget.org

Resumo. Este artigo pretende dar a conhecer o percurso historiográfico da flauta transversa, em Portugal, e sua inserção no ensino. Com base no contexto musicológico de Portugal, no início do reinado de D. João V, a fundação do Seminário Patriarcal, em 1713, viria a marcar profundamente o ensino da música ao longo do século XVIII e primeiras décadas de oitocentos. Esta instituição caracterizada por uma corrente pedagógica de cariz religioso, teve como função a formação dos músicos para o serviço litúrgico da Capela Real. Assim, até à década de 1830, as principais disciplinas ministradas no Seminário, foram o canto, contraponto e o órgão. Neste período, o ensino da flauta, bem como outros instrumentos de orquestra, só foi possível a título particular. Com o encerramento do Seminário, em 1833, e a abertura do Conservatório de Música de Lisboa, em 1835, em definitivo, o ensino da flauta alcançou o público em geral. Estavam lançadas as bases para a sua rápida projecção e divulgação no quadro da História da Música Portuguesa.

Palavras-chave: flauta transversa, música, Portugal

Abstract. This article aims to inform how was the historiographic course of the flute in Portugal and its insertion in the educational field. The *Seminário Patriarcal* Foundation in 1713, at the beginning of *D. João V* reign, was striking for the musical teaching throughout the 18th century and the first decades of the eight hundreds. This institution had a pedagogical perspective of religious type and formed the musicians for the liturgics' services at the *Capela Real*. Therefore, until 1830, the main subjects ruled at the *Seminário Patriarcal* were chant, counterpoint and organ. In this period the flute's teaching as well as the other instruments of the orchestra were only taught at a private level. In 1833, with the closing of the *Seminário Patriarcal*, the opening of the *Conservatório de Música* in Lisbon, in 1835, marked the flute's teaching to a public level. The basis for its development and divulgation, at the context of the History of Portuguese Music, was marked.

Keywords: flute, music, Portugal

Nota introdutória

A abordagem de uma temática desta natureza, bem como as conclusões provenientes da pesquisa e análises empreendidas para este artigo, deverão ser encaradas com prudência, uma vez que os estudos centrados exclusivamente no ensino da música em Portugal são escassos e descontínuos em face da dimensão ocupada no contexto histórico. No que diz respeito ao ensino da flauta, tudo quanto possa existir constitui-se como referências documentais de natureza historiográfica, social, cul-

tural e económica que, temporal e gradualmente, emergem dos arquivos históricos nacionais. O seu tratamento ainda carece de uma futura e constante dedicação por parte da comunidade científica, no sentido de complementar, passo a passo, o registo histórico do ensino e práticas musicais em Portugal.

O Seminário Patriarcal de Lisboa

O percurso do ensino da música em Portugal esteve, desde sempre, directamente relacionado com

* Chamamos a atenção do leitor que o português utilizado neste artigo segue a ortografia de Portugal (N. E.).

o contexto vivido ao nível político, social, económico e ideológico. É a convergência destes aspectos que contextualiza favoravelmente a criação de um estabelecimento de ensino dedicado à formação dos músicos no início do século XVIII. Desta forma, com a subida ao trono de D. João V, em 1707, a sociedade portuguesa viria a iniciar um novo ciclo de profundas alterações no tecido cultural, económico, social e político, como afirma Jorge Costa (2000, p. 177):

“O fim do isolamento de Portugal em relação à Europa, a afirmação do poder do Rei e o controlo do poder da igreja são as pedras base para a transformação ocorrida na sociedade portuguesa.”

No campo das artes, nomeadamente da música, o gosto estético do monarca assentava na música sacra. Assim sendo, dentro do quadro das reformas nesta área implementadas por D. João V, foi criado o Seminário Patriarcal de Lisboa, a 9 de Abril de 1713. Esta instituição, anexa à Capela Real, tinha como principal objectivo, como afirmam Rui Vieira Nery e Paulo Ferreira de Castro (1991, p. 89): “[...] garantir o ensino adequado aos jovens músicos portugueses [...]”.

Durante todo o século XVIII, a figura central do Seminário Patriarcal, detentora de uma visão pedagógica de pendor essencialmente religioso, é reflexo do movimento cultural, visível não só na história da música portuguesa, mas sentido em todos os campos artísticos da nossa sociedade. Do ponto de vista externo e interno, este cenário foi desde sempre questionável, uma vez que inevitavelmente todo o percurso sociocultural setecentista ficou em parte condicionado à intervenção cortesã.

Em 1816, as crónicas¹ da *Allgemeine Musikalische Zeitung* caracterizavam o panorama musical português pela sua falta de propensão para a “música séria”, o que era motivado, por um lado, pela natureza e hábitos sociais e, por outro lado, pela quase total ausência de uma verdadeira formação nesta arte (Brito; Cramer, 1990, p. 38).

Em 1822, Adrien Balbi (apud Nery; Castro, 1991, p. 135), no seu *Essai Statistique*, refere que

cinco mestres de música ensinam aí [Seminário Patriarcal] a um número indeterminado de alunos o canto, a música instrumental e a composição. Desde 1800 deram-se aí lições a cerca de quinze alunos por ano. [...] O método de ensino é bastante bom, embora demasiado arredado do gosto da música moderna.

Como se constata, até as primeiras décadas do século XIX, o único estabelecimento de ensino destinado à formação de músicos profissionais foi, de facto, o Seminário Patriarcal, o qual conservava ainda a sua função original, ou seja, a de preparar os músicos para o serviço litúrgico. No entanto, esta instituição, transversal ao tempo, foi assim responsável pela formação de grandes músicos como Sousa Carvalho, Leal Moreira ou Marcos de Portugal.

Ainda a respeito do ensino aí ministrado, Nery e Castro (1991, p. 89) comentam: “O sistema de ensino estava moldado de forma a fornecer aos alunos uma formação prática intensa no âmbito da Música sacra [...]”. Por sua vez, Lambertini (1913-1930, p. 2421) refere-se às disciplinas leccionadas no estabelecimento: “As principais matérias que nós ensinamos no Seminário são a teoria da música, o solfejo, o contraponto, o órgão e o acompanhamento, mas sobretudo o canto...”

Em relação ao ensino de outros instrumentos, para além do órgão, não existem indicações precisas quanto à sua leccionação. Tudo indica que só viriam a ser contemplados já no decorrer do século XIX. Com efeito, em relação às aulas de instrumentos de orquestra, estas só foram introduzidas pelas reformas dos seus *Estatutos*, em decreto de 3 de Novembro de 1824 (Vieira, 1900, v. 1, p. 200).

Perante este contexto, e de acordo com as informações disponíveis, o ensino da flauta transversa no decorrer do século XVIII e primeiras décadas do século XIX foi ministrado a título particular, o que reduz, como é evidente, os seus registos documentais. Como exemplo deste procedimento, surge António Rodil (c.1710-1787), na segunda metade de setecentos, flautista da Real Câmara de Lisboa, como o primeiro responsável pela formação teórica e prática de seu filho Joaquim Pedro Rodil (c.1774-1834), o qual viria a ser também um grande flautista e seu sucessor. Após seu pai falecer, e por vontade de seus padrinhos, Joaquim deu continuidade aos seus estudos musicais no Seminário Patriarcal, onde deu entrada a 12 de Janeiro de 1788 (Pereira; Rodrigues, 1912, p. 340).

O declínio do Seminário Patriarcal e o aparecimento do Conservatório de Música de Lisboa

Com efeito, durante os reinados de D. José I

¹ Os artigos expostos nestas crónicas tinham como principal objectivo informar os leitores sobre a actividade e produtividade operística, os concertos sob responsabilidade de músicos profissionais, bem como os saraus musicais promovidos por músicos amadores, divulgação da música religiosa e, por fim, a música popular e de salão.

e D. Maria I verificou-se que, apesar de terem surgido no meio musical português instrumentistas do mais alto nível europeu,² estes estavam na sua maioria ao serviço da Orquestra da Real Câmara, e que nem sempre foram aproveitados os seus serviços no ensino público. Isto quer dizer que as políticas e as reformas institucionais que sustentaram o Seminário Patriarcal não contemplaram a inserção destes instrumentistas nos seus quadros, como foi o caso de Rodil.

É de notar que com o acentuar da crise do regime absolutista e toda a sua política cultural, o próprio Seminário, assim como outras instituições musicais (Nery; Castro, 1991, p. 135), como o caso da Escola de Santa Catarina, entrariam neste período num certo declínio. Alguns factores estiveram na origem desta situação: a importância central que ocupava a ópera italiana, as ideologias políticas do Marquês de Pombal, que causavam um permanente conflito com as ordens religiosas, e o próprio terramoto de 1755, que levaria a deixar a recuperação institucional e estrutural do Seminário para segundo plano em face da prioridade das reformas pombalinas.

Perante este enquadramento, e com ordem legal de 2 de Maio de 1822, o Seminário Patriarcal recebeu ordens para encerrar as suas portas e viria a ser extinto em definitivo em 1833. Os professores deste estabelecimento foram transferidos para a nova estrutura de ensino musical, ou seja, a Aula de Música na Casa Pia, criada por decreto-lei de 28 de Dezembro de 1833. Como comenta António Vasconcelos (2002, p. 48), este núcleo constituiria o futuro Conservatório de Música de Lisboa, que viria a ser fundado por D. Maria, por decreto-lei de 5 de Maio de 1835.

José Ribeiro (1867, p. 386, grifo do autor) comenta este acontecimento da seguinte forma:

O governo, pretendendo promover a arte da música, e fazer aproveitar os talentos que para ella apparecem, *maiormente no grande numero de orphão que recebem educação na Casa Pia, decretou em 5 de Maio que o seminario da extinta Egreja Patriarchal fosse substituido por um conservatório de música, que houvesse de ser estabelecido na mesma Casa Pia.*

Ribeiro (1867, p. 386-387) refere-se ainda ao regulamento interno do Conservatório, o qual contemplava o seguinte: "Aulas; 1ª de preparatórios e rudimentos, 2ª de instrumentos de latão, 3ª de instrumentos de palheta, 4ª de instrumentos de arco, 5ª

de orchestra e 6ª de canto." Quanto ao futuro responsável pela Escola de Música a direcção científica do estabelecimento foi confiada ao célebre professor João Domingos Bomtempo (1775-1842).

O Conservatório de Música iria ficar incorporado numa estrutura maior, isto é, fazendo parte do Conservatório Geral da Arte Dramática, tendo como seu reitor Almeida Garrett. O modelo adoptado seria o do Conservatoire National de Musique et de Declamation de Paris, que abrangia três escolas: Escola de Música, Escola de Declamação e a Escola de Dança (Vasconcelos, 2002, p. 48-49).

De acordo com Maria José Fuente (1993, p. 17), o Conservatório não iniciou de imediato as suas actividades, existindo apenas matrículas de alunos a partir de Dezembro de 1837. De facto, segundo Joaquim Rosa (1999, p. 115), as primeiras candidaturas localizadas nos Livros de Matrículas dizem respeito ao ano lectivo de 1838/39. As disciplinas que estavam em funcionamento eram as seguintes: Canto, Piano, Rebeca, Violoncelo, Rebecão grande, Clarinete, Oboé, Flauta, Trompa/Corn., Trombone e Rudimentos.

Neste período, a cadeira de Flauta e Flautim esteve a cargo do professor Francisco Kuchenbuch (?-c.1845). Anteriormente ao ano lectivo de 1838/39, e, segundo Vieira (1900, v. 2, p. 8), Kuchenbuch leccionou a cadeira de flauta no Seminário Patriarcal, onde terá dado entrada em 1824. Para além da cadeira de flauta, também estava sob sua responsabilidade a leccionação de outros instrumentos de sopro, como indica Joaquim Rosa (1999, p. 135): "entrou [...] para o Seminário Patriarcal como Professor de Instrumentos de latão, uma designação que designava todos os instrumentos de bocal, nomeadamente Trompa, Clarim e Trombone". Contudo, as fontes documentais disponíveis não permitem saber com rigor se na realidade existiam alunos inscritos em flauta no período de 1824 a 1838.

Relativamente ao ano lectivo de 1838/39, de acordo com o levantamento efectuado por Rosa (1999, p. 135), "Kuchenbuch para além de ter alunos inscritos nas classes de Trompa/Corn e Trombone, tinha sete alunos inscritos em Flauta". É de salientar que a disciplina de flauta foi a mais concorrida, depois das tradicionais disciplinas de piano com onze alunos, sob a regência de Francisco Migone e a Rebeca com nove alunos, do professor Vicente Mazoni.

² Uma das razões que justificava este fluxo de instrumentistas estrangeiros a fixarem-se em Portugal reside no facto de o próprio Seminário Patriarcal não ter contemplado uma formação, ao nível dos instrumentos de orchestra, capaz de responder às necessidades da Orquestra da Real Câmara.

Kuckenbuch poderá não ter sido um especialista da flauta transversa; porém, o seu domínio, enquanto instrumentista de sopros, garantiu-lhe o assegurar da disciplina de flauta, até 1840. Depois desta data, a sua colaboração no Conservatório ficaria circunscrita apenas ao trompa/cornete e ao trombone. Vieira (1900, v. 2, p. 8) refere-se a Kuckenbuch da seguinte forma: “Bom tocador de trombone, corneta de chaves e outros instrumentos de vento. Era alemão, natural de Mogúncia. Deu entrada na Irmandade de S. Cecília, como tocador de clarinete em 9 de Maio de 1805.”

O Conservatório de Música de Lisboa nas décadas de 1840-50

Um dos aspectos de relevo, que caracterizou o ensino público da flauta em Portugal até 1840, foi a falta de um professor especialista para assumir a disciplina. Como se constatou, ficava à responsabilidade de um professor a leccionação de um leque de instrumentos de sopro. Todavia, esta realidade não foi diferente da de outros países europeus, como comenta Gianni Lazzari (2003, p. 1); no início do século XIX, era comum verificar-se que o ensino da flauta estava sob a direcção do professor de oboé, como era o caso em Itália.

Quanto à admissão dos docentes e de acordo com os estatutos do Conservatório, os novos professores deveriam ser escolhidos por concurso e provas públicas perante um júri, composto por seis jurados sorteados entre os professores e por seis membros efectivos da respectiva secção do Conservatório. Assim o primeiro concurso público que teve lugar para a cadeira de flauta e flautim no Conservatório surge em Outubro de 1840, o qual viria a realizar-se a 18 de Outubro (Rosa, 1999, p. 135).

Para a referida cadeira apresentaram-se dois candidatos, José Gazul Júnior (1801-1868) e Manuel Joaquim dos Santos (1800-?). O concurso viria a ficar marcado por alguma controvérsia. Santos ofereceu-se de imediato para leccionar gratuitamente até à decisão do júri sobre o seu vencimento. Por sua vez, Gazul oferece também o seu trabalho gratuitamente e pede a realização de um novo concurso. Perante estes episódios, João Domingos Bomtempo, na qualidade de Director da Escola de Música, não ficou satisfeito com os acontecimentos, considerando que a admissão de professores não remunerados não era decorosa para a instituição. Mas mais tarde aceita a ideia, referindo-se ao caso como o dos servidores do Estado sem vencimento.

Entretanto, surge uma peripécia ainda relacionada com este concurso. Apesar de José Gazul

não concordar com o procedimento, propõe-se apresentar ao júri um aluno seu e entrega um documento do Reitor de Música do extinto Real Seminário Patriarcal, Fr. José Marques, que o classifica como “professor consumado tocando a solo e magnífico em união de orquestra” (Fuente, 1993, p. 33).

Manuel Joaquim dos Santos entrega vinte e quatro documentos abonatórios da sua capacidade como professor, propõe a apresentação de discípulos e a execução de peças de sua autoria. O Conselho de Direcção exclui do concurso os alunos, pois o júri não saberia se seriam efectivamente discípulos do candidato; por outro lado, qualquer português ou estrangeiro que não tivesse alunos ficaria prejudicado, mesmo que mais talentoso. Em face desta situação, Fuente (1993, p. 33) cita o ponto de vista de Bomtempo: “Seria de grande desdouro para esta Escola, se efectivamente se admitirem tais provas, pois que, nem em Portugal nem em parte alguma da Europa, tal se costuma praticar em semelhantes concursos.”

Por fim, José Gazul Júnior foi eleito por unanimidade pelo júri, mas ficou a leccionar gratuitamente entre 1840 e 1842. Com 39 anos de idade, Gazul foi oficialmente o primeiro professor de flauta e flautim do Real Conservatório de Música, tendo tido discípulos notáveis, entre os quais seu filho Pedro José Gazul (c.1820-1872). O seu ordenado era de 200\$, recebidos apenas a partir de 8 de Junho de 1842, ano em que seria nomeado professor vitalício da cadeira de flauta e flautim.

Gazul, que tivera como seu mestre Joaquim Pedro Rodil, dedicou-se em especial ao ensino da flauta, tornando-se um dos mais célebres flautistas do seu tempo. Com base nos registos documentais recolhidos, tudo indica, uma vez mais, que o ensino da flauta transmitido por Joaquim Rodil a Gazul foi a título particular, uma vez que Rodil não esteve ligado oficialmente a nenhum estabelecimento de ensino.

Com efeito, os grandes mestres da flauta que marcaram a vida musical portuguesa nos finais do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX tiveram, para além de um brilhante percurso enquanto instrumentistas, uma responsabilidade pedagógica que seria determinante para a forte implementação do instrumento durante todo o século XIX. Em todo caso, como se verificou até 1840, este ensino, em Lisboa, esteve subordinado a título particular a António Rodil, Joaquim Rodil e José Gazul Júnior, e na cidade do Porto, a João Parado e José Maria Ribas.

Antes de iniciar as suas funções de professor do Conservatório, Gazul exerceu uma importante actividade artística. Assim, em 1824, era segunda

flauta da Orquestra do Teatro de S. Carlos, onde o seu mestre ocupava o lugar de primeira flauta. Em 1825, por cansaço do seu professor, veio a ocupar o seu lugar na orquestra. Para além das suas funções como flautista na Orquestra do Teatro de S. Carlos, também estava nas Orquestras da Real Câmara e da Sé. Como descreveu Vieira (1900, v. 1, p. 457-458):

Gazul foi um dos primeiros flautistas a distinguir-se por um som intenso vibrante e de grande beleza, por um estilo largo e correcto, por uma execução animada e expressiva. Em compreensão, mostrava-se no ensino mestre paciente, dedicado e affectuoso; por isso teve numerosos discipulos, a maior parte dos quaes se tornaram outros tantos amigos.

Em relação aos seus discípulos, para além do filho, outros flautistas tiveram a oportunidade de trabalhar com Gazul, como por exemplo Garcia Alagarim (séc. XIX), Manuel António Borges da Silva (1827-1898) e Manuel Martins Soromenho (?-1900), o qual viria a assumir o cargo, depois da morte do seu mestre.

Com a entrada de Gazul para o Conservatório assistiu-se a um aumento do número de alunos inscritos na disciplina de flauta. Já no ano lectivo de 1841/42, tinha 10 alunos em flauta, sendo apenas superado pelas classes de Canto e Piano com 20 e 14 alunos, respectivamente.

A 26 de Dezembro de 1848, num documento manuscrito localizado por Rosa (1999, p. 197), Gazul dirige-se ao Director da Escola de Música, fazendo um historial desde a sua entrada ao serviço do Conservatório até à situação vivida à data:

Sendo esta Aula então nascente, de tudo carecia, e eu fui requestando o que para ella era indispensavel, com tal infeasibilidade porem, que, mau grado a activa co-operação que V^a Ex^a, se dignou a conceder-me, apoiando e conseguindo do Vice Presidente d'aquella epoca a approvação das minhas requisições, jamais se pode obter foseem levadas a effeito. Eis o motivo de ainda hoje só têr para o ensino dos meus discipulos um estropiado livro, falta de folhas, e que custa já a reconhecer como exemplar do Methodo do Conservatório de Pariz.³

Partindo da análise deste documento, é possível retirar uma ideia clara da situação vivida por Gazul que, enquanto primeiro professor e responsável pela cadeira, tinha pela frente um grande desafio, em face da ausência de uma literatura específica para o instrumento. Por outro lado, confirma-se toda uma linha de ensino ministrado no Conservatório, para além dos próprios fundamentos ideológicos basea-

dos no modelo francês, que geraram a sua criação.

De acordo com o regulamento interno da Escola de Música, e como afirma Vasconcelos (2002, p. 49, grifo do autor):

[...] os professores tinham um conjunto alargado de obrigações para além das decorrentes da actividade lectiva no seu sentido estrito, nomeadamente *formar métodos, compêndios e obras elementares para as suas aulas*. [...] Enquanto não existissem estas obras, o que serviria de base para os estudos e ensino das diferentes disciplinas eram os métodos adoptados no Conservatório de Paris, e as obras dos autores clássicos.

Consciente desta realidade, na sua carta de 26 de Dezembro de 1848, Gazul refere-se ao repertório utilizado nas suas aulas da seguinte forma: "...teem levado a ministrar-lhes musicas minhas, e a condescendencia d'elles em procurar as que lhes aconselho ..." (Rosa, 1999, p. 197). Com efeito, o ensino da flauta em Portugal terá adquirido uma estrutura sólida e sustentada apenas a partir de meados do século XIX. No decorrer da primeira metade de oitocentos, a falta de um programa nacional, a ausência de métodos, de estudos e o reduzido repertório específico para o instrumento traçaram o panorama interno do ponto de vista do ensino da música no país e, em particular, da flauta.

Assim sendo, de forma a acompanhar o crescente interesse pelo estudo da flauta, manifestado principalmente desde o início do século no seio da vida musical portuguesa, foi necessário constituir oficialmente um programa que visasse corresponder à formação dos novos alunos. Nesta perspectiva, e de acordo com a pesquisa de Rosa (1999, p. 197-198), no ano lectivo de 1844/45, o programa elaborado por Gazul estava dividido em três anos: "O curso completo da minha Aula de trez annos, 1^o Anno todo o Methodo do Conservatório de Pariz,. 2^o Anno Perlúdios de Hoffmeister e Exercícios de minha composição [...], 3^o Estudos de José Maria Ribas, de João Parado e de Furstenau".

Com a admissão de José Gazul Júnior aos quadros do Conservatório, para a cadeira de flauta e flautim, estavam assim lançadas as bases ao nível do ensino para o instrumento poder alcançar gradualmente um público cada vez mais vasto. Por conseguinte, deste estabelecimento saíam muitos flautistas para as orquestras, outras escolas ligadas ao ensino, bandas filarmónicas e militares ou simplesmente curiosos e amadores do culto pela flauta.

³ Este documento manuscrito encontra-se no Arquivo do Conservatório Nacional.

Os estudos para flauta de Parado e Arroio e o método de C. Neves.

Ainda relativamente ao ensino da flauta em Portugal, e para melhor compreensão desta temática, merecem ser abordados os estudos *Three Studies for the Flute* de João Parado (?-c.1842), mencionados por Gazul, assim como *Doze Estudos para Flauta* de José Francisco Arroio (1818-1868) e o *Methodo Elementar de Flauta* coordenado por Cezar das Neves.

João Parado era natural da cidade do Porto, onde terá nascido nos finais do século XVIII. Pouco se conhece da sua vida e obra; no entanto, compôs uns estudos para flauta dedicado ao seu colega e amigo José Maria Ribas. Estes estudos foram publicados em Londres com o título: *Three studies for the flute, composed and dedicated to his friend J. M. Ribas, principal flute at Her Majesty's Theatre, and the Philharmonic. By João Parado. London, J. Alfred Novello, Ewer & Co.*

Para Vieira (1900, v. 2, p. 152), estes estudos

[...] são de execução muito difícil, mas não primorosos sob o ponto de vista da composição musical; falta-lhes unidade pois cada estudo é formado de três ou mais trechos que mal se ligam entre si, modulando com muita frequência mas pouco naturalidade.

De facto, a sua escrita é determinada por uma linguagem muito diversificada, do ponto de vista rítmico e melódico, e de forma a cativar o músico para a sua execução. O grau de dificuldade destes estudos não é progressivo, o que significa um elevado grau de exigência ao nível da sua *performance* em todos os estudos.

Parado foi um grande flautista e professor, sabendo por certo o que seria necessário desenvolver e aplicar na sua escrita para tornar estes estudos num bom exercício para os seus alunos. Todos os registos do instrumento são devidamente explorados, as dinâmicas são cuidadosamente escolhidas de forma a proporcionar grandes contrastes que vão desde *pp* ao *ff*, grandes intervalos, uso frequente de arpejos e sobretudo uma procura constante de contraste nas diferentes formas de articulação.

Todos os estudos são compostos por três andamentos. Com base nesta estrutura, Parado procura conciliar a sua expressividade, partindo de uma *linguagem romântica* nos andamentos mais lentos, como por exemplo *Com Sentimento* logo no início do segundo andamento do *Estudo nº 1* e com os momentos de puro exercício técnico, nos andamentos mais rápidos.

Apesar de a sua escrita ser também fortemente apoiada numa ornamentação cuidada, é natural

perder-se a fluidez do discurso musical, em face dos objectivos técnicos propostos pelo autor. A qualidade e a importância desta obra não foram esquecidas na época, a sua aplicação nos programas oficiais do Conservatório e o reconhecimento por parte do mestre Gazul são indicadores e reflexo da sua inserção no plano musical vigente durante a época em estudo. Numa perspectiva mais integradora das práticas instrumentais, este património artístico poderia e deveria suscitar um olhar mais atento no quadro actual do ensino e da historiografia do repertório para flauta.

Numa mesma linha estética, e apesar de não fazerem parte dos programas oficiais do Conservatório, foram localizados os *Doze Estudos para Flauta* de José Francisco Arroio. Na primeira página pode ler-se: *DOZE ESTUDOS / PARA / FLAUTA / Compostos / E / DEDICADOS / como pequeno testemunho d'amizade / consideração, e respeito, ao Ell.mo Senhor / I. PARADO, / Ensigne Professor e Tocador / D'ESTE INSTRUMENTO; / POR / J. F. ARROIO / Todos os exemplares que não tiverem rubrica do seu Autor, / eram havidos como furtados / A. S. de Castro Lith – Lx^a Lith de J. S. Lence.*

José Arroio nasceu em Espanha a 14 de Janeiro de 1818 e veio para Portugal muito novo, mais propriamente para o Porto. Seguindo os passos de seu pai, começou por aprender a tocar clarinete num dos regimentos militares da cidade, ganhando fama de bom instrumentista, o que lhe permitiu, mais tarde, ocupar o lugar de primeiro clarinete na Orquestra do Teatro Lírico de S. João do Porto. Segundo João Sagner (1940, p. 28) também estudou flauta com José Maria Ribas na cidade do Porto; não obstante, a sua carreira é reconhecida enquanto compositor. É de realçar uma relação saudável, ao nível profissional, entre os grandes flautistas da cidade do Porto, assim como se verificou entre João Parado, José Maria Ribas e José Arroio, mesmo não tendo este último seguido um percurso de flautista.

Quanto à data em que foram escritos estes estudos não existe nenhum dado em concreto; no entanto, um pormenor de importante relevo surge na primeira página. Arroio dedicou esta obra ao flautista João Parado, mestre de outros grandes flautistas, tais como José Maria Ribas (1796-1861) e Hypolito Medina Ribas (1825-1883). Através dos documentos disponíveis sabemos que Parado faleceu em 1842, e assim, é bem possível que Arroio, por ocasião da morte do seu amigo, tenha dedicado esta obra à sua memória, como está mencionado na primeira página.

O conjunto dos doze estudos são, na sua generalidade, um bom desafio para o flautista; o grau

de dificuldade não é gradual ao longo das peças, mas sim constante. Resumidamente, estes estudos apresentam todo um leque de características semelhantes em relação às linhas gerais que dominam a escrita de Parado nos seus três estudos. É natural que a obra de Parado tenha influenciado fortemente a escrita flautista de Arroio.

Para além de todos os aspectos já referenciados ao nível da escrita na obra de Parado, existe apenas uma diferença entre estas duas colecções. Enquanto que Parado engloba num só estudo todo um conjunto de objectivos técnicos a atingir pelo flautista, os doze estudos de Arroio, pelo facto de serem em maior número, normalmente procuram explorar e focalizar individualmente determinado aspecto técnico e interpretativo.

Nesta perspectiva destaca-se, por exemplo, o *Estudo nº 4*, que desde o primeiro ao último compasso, partindo da tercina, trabalha a articulação usando a primeira nota articulada e as duas seguintes ligadas. Nesta mesma linha, o *Estudo nº 5* exercita os mesmos princípios técnicos, recorrendo no entanto, ao grupo de quatro semicolcheias em que a primeira é articulada e as restantes notas são ligadas. Ainda com base nos mesmos objectivos técnicos interpretativos, Arroio explora diferentes articulações e combinações no *Estudo nº 6*, em que surgem grupos de seis semicolcheias ligadas 2+2+2 do primeiro ao último compasso. Apenas como último exemplo, o *Estudo nº 10* é nitidamente um trabalho ao nível das oitavas ascendentes, no qual, desde o primeiro ao último compasso, é pedido ao flautista um exercício de flexibilidade técnica que permita executar oitavas ligadas, tendo sempre como ponto de partida a nota grave.

Arroio comprova conhecer bem as capacidades e características da flauta. O facto de ter estudado o instrumento com grandes mestres da flauta e, posteriormente, o contacto privilegiado com seu irmão e flautista João Emílio Arroio (1831-1896)⁴ contribuíram para uma sensibilidade estética e técnica, que fazem hoje destes estudos uma obra capaz de proporcionar e conciliar objectivos pedagógicos, de acordo com as exigências estipuladas ao nível dos programas de flauta no ensino artístico.

No âmbito do ensino da flauta em Portugal, no período compreendido entre 1750 e 1850, o pri-

meiro método para o instrumento editado em português merece um espaço de reflexão no âmbito do presente artigo, apesar de todos os dados documentais disponibilizados apontarem para o seu aparecimento no meio musical nacional apenas na segunda metade do século XIX.

O Methodo Elementar de Flauta Contendo os Principios Rudimentares de Musica e Observações Indispensaveis aos Jovens Flautistas, com Gravuras Intercaladas, Demonstrando as Flautas Commum e Moderna e as Escalas Respectivas Coordenado por Cezar A. P. Das Neves,⁵ como se indica na primeira página é uma segunda edição da casa *Custodio Cardoso Pereira – Fornecedor de Instrumentos Musicos para o Exercito, Fabrica a Vapor e Deposito de Instrumentos para Banda e Orquestra*. Como é conhecido, este estabelecimento foi fundado no Porto no ano de 1861, facto pelo que só poderia ter ocorrido a partir da década de 1860 a sua primeira edição.

No que diz respeito ao seu teor, numa primeira parte incide nos *Principios Elementares da Musica*, referindo-se apenas à flauta quanto à sua extensão; dó¹ ao sí³. Neste sentido, o autor faz a seguinte chamada de atenção: “*As Flautas que tem menos de oito chaves não dão a primeira nota Dó, principiam em Ré.*” (Neves, [s. d.], p. 2, grifo do autor). O que significa que mesmo na segunda metade de oitocentos, apesar das flautas maioritariamente comercializadas incluírem as chaves de dó e dó# na secção do pé, a procura e venda de flautas com apenas uma chave no pé (ré#) é ainda significativa. Razões de ordem económica e os objectivos do comprador (que muitas vezes seria amador) fizeram, provavelmente, com que a procura e comercialização deste tipo de instrumento fosse visível durante todo o século XIX e mesmo ainda no século XX.

Cezar Augusto Pereira das Neves (1841-1920) passa a focalizar exclusivamente aspectos relacionados com a flauta a partir do ponto *Observações*, o qual se encontra organizado por diferentes itens. Primeiro descreve as diferentes secções que constituem o instrumento, assim como alguns dos seus mecanismos:

Da Flauta em Geral e do seu Mechanismo – A Flauta compõem-se de quatro peças que se armam e desarmam quando é necessário. A primeira peça, ou cabeça é a que tem o buraco da embocadura, esta peça é dividida geralmente em duas, sendo a segunda

⁴ Em 1868, fica como 2º Flauta da Orquestra do Teatro Nacional de S. Carlos, onde mais tarde substitui António José Croner (1826-1888), quando este fica doente. Em 1892, ganha o concurso público para professor de flauta do Conservatório Nacional. De acordo com Ernesto Vieira, João Emílio Arroio terá sido o primeiro flautista a usar uma flauta de sistema-Bohem em Portugal.

⁵ Para além desta obra, Neves também coordenou um *Methodo Elementar de Violão* e um *Methodo Elementar para Guitarra*.

mais pequena, chamada bomba e que serve para graduar a afinação provisoriamente. A segunda peça ou collo superior contém os tres buracos que pertencem à mão esquerda e pode ter as chaves de Sol#, Dó e Sib e ainda mais duas chaves de trilos. A terceira peça ou collo inferior contém os tres buracos que pertence à mão direita e pode ter uma ou duas chaves para o Fá e ainda uma chave para o Fá#. A quarta peça patilha ou corunha contém uma chave e pode ter mais duas para Dó e Dó# graves. Estas quatro peças são guarnecidas de marfim ou de metal. Dá-se o nome de chapeu a uma pequena peça que tapa a parte superior da Flauta. A parte superior da primeira peça da flauta é tapada interiormente por uma rolha que deve de ser de madeira guarnecida de cortiça, esta rolha está preza por um parafuso de graduação ao chapeu que se anda ou desanda para por a Flauta n'uma afinação invariável. (Neves, [s. d.], p. 5).

Ainda neste primeiro ponto, Neves ([s. d.], p. 5) refere-se às flautas da seguinte forma: "O numero de chaves que as flautas comuns teem não são menos de uma nem mais de dez." De facto, uma flauta de múltiplas chaves poderia conter mais de dez chaves, neste período; no entanto, o ponto de vista do autor parece querer classificar esse tipo de instrumentos como pouco comuns e menos significativo no mercado interno.

No item seguinte, Neves ([s. d.], p. 5) aborda a questão do "Aperfeiçoamento da Flauta – Actualmente tem-se procurado aperfeiçoar as Flautas resultando d'essas tentativas apparecerem a Flauta Cylindrica e a Flauta Bohem." Um dos aspectos importantes que se pode retirar deste método é o cuidado em disponibilizar todo um conjunto de informações, tanto para os flautistas que utilizavam flautas traversas como para aqueles que já tivessem tido oportunidade para adquirir as novas flautas de sistema-Boehm. Porém, após uma breve abordagem genérica da flauta Boehm, Neves centra as suas indicações e exercícios técnicos das páginas seguintes em exclusivo para as flautas traversas com 1 até 8 chaves.

É de realçar que a aceitação da flauta-Boehm na Europa provocou reacções diferentes por parte dos flautistas e dos construtores. Enquanto que em França a casa Godfroy & Lot assegurava os seus direitos de produção e comercialização,⁶ em Portugal, não só os construtores nacionais não acompanharam este movimento, como os flautistas criaram inicialmente alguma resistência. Por conseguinte, não surpreende o facto de Neves articular o seu discurso inicial entre os dois tipos de flautas e de se-

guida focalizar os seus exercícios apenas nas flautas pré-Boehm. Em relação à flauta, o seu ponto de vista reflecte um potencial mercado interno que, apesar de contactar gradualmente com um número maior de flautas sistema-Boehm, é ainda dominado, na entrada da segunda metade do século XIX, pela venda e comercialização das flautas pré-Boehm.

Depois de uma primeira parte baseada nos aspectos mais teóricos, Neves passa a apresentar uma série de *Exercícios para a Graduação do Soprano*. Por último, conciliando uma linguagem musical de pendor romântica com a sua reivindicação nacionalista, Neves propõe trabalhar todo um conjunto de aspectos, como por exemplo a articulação, a ornamentação, a frase e suas dinâmicas, partindo de pequenas melodias populares⁷ (*O S. João, Canção do Marujo e o Himno Nacional D. Pedro IV*) e de excertos das óperas de Rossini, Donizetti e Verdi.

O crescente interesse pela historiografia musical portuguesa de oitocentos tem progressivamente despertado o interesse por parte dos musicólogos, em face dos processos já desenvolvidos em grande escala no século anterior. Na medida em que se reúnem cada vez mais conteúdos científicos em torno da vida cultural portuguesa do século XIX, torna-se cada vez mais evidente que a produtividade musical desempenhou um papel determinante no seio da sociedade, servindo de meio de difusão de ideias e de debate político, em face das dificuldades de um país marcado geograficamente pelo seu relativo isolamento europeu.

Como comenta Lopes-Graça (1989, p. 65):

Apesar de tão sistematicamente denegrido pelo faccionismo político de um sector da mentalidade portuguesa hodierna, o nosso século XIX musical é, contudo, um dos mais activos e importantes, se não o mais activo e o mais importante, dos períodos da história da música portuguesa. Se a sua actividade não é a mais intensa, é, sem dúvida alguma, a mais fecunda, a de mais fortes e proveitosas consequências.

Para concluir, verifica-se que o gosto pela música de câmara e pelo concerto, nos meios esclarecidos dos verdadeiros "conhecedores e amadores" destes géneros, viria a marcar todo o desenvolvimento da música portuguesa de oitocentos. Os historiadores são unânimes em destacar o pianoforte

⁶ Cf. Powell (2002, p. 183).

⁷ "César das Neves foi um grande impulsionador da divulgação e recolha da música popular portuguesa, tendo resultado deste trabalho o Cancioneiro de Músicas Populares em 3 volumes" (Borba; Lopes-Graça, 1996, p. 292-293).

e a guitarra como elementos representativos desta corrente. No entanto, conciliando as fontes disponíveis com todas as especificidades e objectivos traçados no presente artigo, verifica-se que, com o decorrer do século XIX, a flauta traversa também viria a

revelar-se neste contexto com a mesma importância como os referidos instrumentos, fruto da projecção alcançada essencialmente no plano da indústria instrumental, no meio sociocultural, na actividade artístico-musical e no ensino.

Referências

- BORBA, Tomás; LOPES-GRAÇA, Fernando. *Dicionário de Música*. 2. ed. v. 2. Porto: Mário Figueirinha, 1996.
- BRITO, Manuel Carlos de; CRANMER, David. *Crónicas da vida musical portuguesa na primeira metade do século XIX*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1990.
- COSTA, Jorge Alexandre. *A reforma do ensino da música no contexto das reformas liberais*. Braga: Universidade do Minho, 2000. Texto policopiado.
- FUENTE, Maria José de La. *J. Domingos Bomtempo e o Conservatório de Lisboa*. Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 1993.
- LAMBERTINI, Michel'angelo. Portugal. In: LAVIGNAC, Albert; LAURENCIE, Lionel de la. *Encyclopédie de la Musique et Dictionnaire du Conservatoire*. Paris: Delagrave, 1920. v. 4, p. 2420-2421.
- LAZZARI, Gianni. The Flute in Early Nineteenth-century Italy. *Traverso*, v. 15, n. 1, p. 1-3, January 2003.
- LOPES-GRAÇA, Fernando. *A Música Portuguesa e os seus Problemas I*. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1989.
- NERY, Rui Vieira; CASTRO, Paulo Ferreira de. *História da Música*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991.
- NEVES, Cezar Augusto Pereira das. *Methodo elementar de flauta*. 2. ed. Lisboa: Custódio Cardoso Pereira, [s. d.].
- PEREIRA, Esteves; RODRIGUES, Guilherme. *Portugal, Dicionário Histórico, Chorographico, Biographico, Bibliographico, Heraldico, Numismático e Artístico*. Lisboa: João Romano Torres & C^a, 1912. v. 6.
- POWELL, Ardal. *The Flute*. New York: Yale University Press, 2002. (Yale Musical Instruments Series).
- RIBEIRO, José Silvestre. *História dos Estabelecimentos Scientificos Litterarios e Artisticos de Portugal*. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1867. t. 6.
- ROSA, Joaquim Oliveira Carmelo. *Essa pobre filha bastarda das Artes*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa FCSH, 1999. Texto policopiado.
- SAGUER, João. *História da Flauta e os Flautistas Célebres*. Lisboa: Editora Gráfica Portuguesa, 1940.
- VASCONCELOS, António. *O Conservatório de Música – Professores, Organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação, 2002.
- VIEIRA, Ernesto. *Dicionário Biographico de Músicos Portugueses*. Lisboa: Tipografia Matos, Moreira e Pinheiro, 1900. 2 v.

Recebido em 26/06/2007

Aprovado em 15/07/2007

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

Patrícia Furst Santiago

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

Resumo. O artigo revela uma preocupação com a formação de núcleos de conhecimento via pesquisa nas subáreas da *performance* e da pedagogia da *performance* musical. Com o intuito de contribuir para tal, o artigo apresenta uma visão global do processo de pesquisa em forma de mapa e uma síntese do estudo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), relevante para as subáreas da *performance* e da pedagogia da *performance* musical.

Palavras-chave: metodologia de pesquisa, *performance* musical, pedagogia da *performance* musical

Abstract. This article reveals a concern with the development of bodies of knowledge through the conduction of research in the areas of musical performance and musical performance pedagogy. To facilitate the elaboration and the conduction of research projects in these areas, the article offers an overview of the research process and a synthesis of a relevant study on instrumental practice, conducted by Ericsson, Krampe and Tesch-Römer (1993).

Keywords: research methodology, musical performance, musical performance pedagogy

A atividade de pesquisa tem se tornado cada vez mais relevante para os profissionais da música que lidam com a *performance* e com a pedagogia da *performance* musical. Em outros países, vêem-se núcleos bem estruturados de pesquisa sobre temas referentes a estas subáreas da música, tais como os processos de avaliação e de planejamento da prática instrumental. No Brasil, vê-se uma preocupação crescente com os tópicos da *performance* e da pedagogia da *performance* musical, o que pode ser comprovado pelo surgimento de publicações referentes a seus diversos aspectos,¹ bem como o de li-

nhas de pesquisa nessas subáreas. Porém, tal pesquisa é emergente. Como Lima (2001) sugere em seu texto *Pesquisa e Performance*, os estudos desenvolvidos por músicos instrumentistas no Brasil não são numérica e qualitativamente significativos para compor um corpo de produção de conhecimento sistematizado na *performance*. Assim, "introduzir a figura do instrumentista pesquisador no cenário científico é de real importância, vez que, esse profissional poderá, no futuro, conciliar no trabalho de pesquisa, aspectos reflexivos do fenômeno musical com a *performance* propriamente dita" (Lima, 2001, p. 532).

¹ Veja, por exemplo, as publicações de Ray (2005) e Lima (2006).

A interdisciplinaridade é inerente à pesquisa em *performance* musical. Segundo Lima (2001, p. 537),

[...] o pesquisador trabalha com linhas de pesquisa que estudam não só a *performance*, mas também os aspectos históricos e teóricos da *performance* musical, os processos de criação, técnicas e estilos de composição, relacionando-se com a musicologia, educação musical, sociologia, estética e tecnologia.

Além de considerar a “*performance* pura” como uma categoria de pesquisa, Borém (2005, p. 15) define sua interdisciplinaridade com outras subáreas da música (a análise musical, a musicologia, a educação musical, a composição, a música popular brasileira), bem como sua interface com outras áreas de conhecimento, tais como a medicina/educação física e a sociologia/filosofia. Porém, para o melhor desenvolvimento de pesquisa nas subáreas da *performance* e da pedagogia da *performance*, há uma questão a ser considerada. Uma vez que estas subáreas detêm tantos aspectos em comum e por serem complementares, elas tendem a se confundir, especialmente na condução de pesquisa. A mescla de conteúdos e tópicos existentes entre elas torna-se inevitável, como esclarecem Glaser e Fonterrada (2006, p. 92):

[Por] não existir uma separação acentuada entre a atuação como instrumentista e como professor de instrumento na vida do músico profissional [...] embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, podem ser (e são) exercidas pelo mesmo profissional, o que é uma peculiaridade da área musical e permite afirmar que todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento.

Há, ainda, interfaces entre a *performance*, a pedagogia da *performance* e a educação musical, o que torna o cenário de pesquisa nessas subáreas ainda mais confuso. Por exemplo, estudos referentes à pedagogia da *performance* contêm temas que se encaixam ora nesta, ora naquela categoria. Seria conveniente, então, definir melhor o que é concernente a cada uma das subáreas, de forma a caracterizar melhor suas interfaces para que os músicos instrumentistas, estudantes de pesquisa, saibam exatamente o que estão fazendo, ao elaborar um processo de investigação. Tal delimitação poderia favorecer a formação de linhas de pesquisa nas quais tópicos específicos de uma subárea, por exemplo, da pedagogia da *performance* – em sua interface com a educação musical ou com a *performance*, ou com ambas – possam ser investigadas de forma sistemática, compondo núcleos de conhecimento igualmente sistematizados. Em última análise, sugere-se aqui a necessidade de aprofundar essa discussão e delimitar as particularidades da *performance* e da pedagogia da *performance*. Do mesmo modo, sugere-se também uma investigação sobre as dife-

renças que as compõem e sobre os conhecimentos necessários para a atuação profissional nessas subáreas. Os conteúdos específicos de cada subárea e as variáveis que incidem sobre esses conteúdos, uma vez caracterizados, em muito poderiam ajudar a condução de pesquisa. Por hora, no entanto, este artigo deve preocupar-se em discutir o processo de pesquisa, que é seu objetivo imediato, deixando para o futuro uma discussão detalhada sobre esse assunto.

Para o desenvolvimento de pesquisa em *performance* e pedagogia da *performance*, dois aspectos poderiam ser considerados no presente artigo. O primeiro aspecto refere-se às habilidades necessárias ao músico pesquisador. Para o instrumentista e para o professor de instrumento, a preparação de um projeto e sua subsequente condução pode se tornar um grande desafio, já que é necessário diferenciar projetos pedagógicos e projetos artísticos dos projetos de pesquisa. Para tal, é necessário que se adquira novas habilidades que possibilitem a tradução da experiência pedagógico-musical para o contexto acadêmico-científico. Essa transição requer uma atitude científica por parte do indivíduo. O incentivo a tal atitude não é, necessariamente, incluída na formação de instrumentistas. Nesse caso, é necessário endossar a preocupação de pedagogos que questionam a postura ultra especializada do instrumentista e do professor de instrumento. Por exemplo, Borém, (2006, p. 46) advoga a favor da formação de instrumentistas e pedagogos que possuam também habilidades de pesquisador, perfil multifacetado que tem sido cada vez mais exigido pelas universidades brasileiras. Também Fernandes (2006, p. 14) demonstra preocupação com a formação do músico pesquisador, uma vez que para ele, “os programas de pós-graduação em música/educação musical devem buscar uma maior articulação entre a formação de professores de música e área de pesquisa, pois é preparando um bom pesquisador que se prepara um bom professor”.

Um segundo aspecto a ser considerado para o desenvolvimento de pesquisa em *performance* e pedagogia da *performance*, refere-se à aquisição de conhecimento sobre metodologia de pesquisa necessária ao músico que pretende conduzi-la. Lima (2001, p. 531) expressa bem essa preocupação:

A pesquisa científica que envolve a *performance*, de natureza altamente interdisciplinar, na maioria das vezes, pelo fato de não seguir uma normalização metodológica bem traçada, vem atuando desordenadamente na elaboração de conhecimentos musicais, provocando reflexos desastrosos na avaliação e fiscalização de sua produção.

O presente artigo pretende justamente contribuir para facilitar a transição do papel do instrumentista pedagogo para o de pesquisador. O material aqui contido é especialmente endereçado para aqueles estudantes de pesquisa em música, que visam programas de pós-graduação e que precisam elaborar projetos de pesquisa. A motivação para a produção do artigo reside na constatação de que muitos desses estudantes têm dificuldade de elaborar projetos, talvez pela falta de uma visão global do processo de pesquisa. Longe de propor um conteúdo original, a exposição sobre metodologia de pesquisa do artigo se baseia nos textos oferecidos por Miles e Huberman (1994), Berry (1994), Hart (1998), Laville e Dionne (1999) e Robson (2002). O artigo apresenta o conceito de pesquisa, as habilidades necessárias ao músico pesquisador, um mapa do processo de pesquisa² e, finalmente, uma síntese de pesquisa relevante, dirigida às subáreas da *performance* e da pedagogia da *performance* musical.

Conceito de pesquisa e habilidades necessárias ao músico pesquisador

A atividade de pesquisa não corresponde à atividade musical ou pedagógica em si; torna-se, então, essencial que o músico pesquisador saiba distinguir as características de ambas. Os tópicos discutidos pela *performance* referem-se principalmente aos problemas da *performance* em si – por exemplo, interpretação e análise musical; aquisição de habilidades específicas dos instrumentistas; dificuldades motoras e problemas posturais de instrumentistas. Os tópicos característicos da pedagogia da *performance* revelam as preocupações dos professores de instrumento no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizado instrumental, aos problemas que permeiam a formação e profissionalização do músico instrumentista, bem como à problemática inserida na *performance* em si.

A atividade de pesquisa indica novos caminhos para a compreensão e eventual solução de problemas específicos, contribuindo, assim, para o preenchimento de lacunas e ampliação de conhecimento na área investigada (Laville; Dionne, 1999, p. 85). A busca por um problema de pesquisa vai de encontro àquilo de que dispomos – conhecimento, experiência, valores, conceitos, teorias e motivação (Laville; Dionne, 1999, p. 89). O pesquisador tem uma percepção intuitiva sobre a resolução de um problema; porém, para lidar com tal problema dentro do contexto de pesquisa, adota uma atitude metódica, sis-

temática, racional, crítica, cética, ética e objetiva (Robson, 2002, p. 18).

O músico pesquisador tenderá a investigar tópicos que o motivam e que estão inseridos em sua experiência musical e em sua produção artística, cultural ou pedagógica. Em síntese, os textos de pesquisa consultados para a elaboração deste artigo sugerem que, para conduzir pesquisa é essencial que o pesquisador esteja ciente de estudos relevantes realizados sobre o tópico, das críticas feitas a esses estudos, dos pontos-chave discutidos na área de interesse e das principais teorias utilizadas para se discutir o tópico em questão. É ainda essencial adquirir habilidades específicas, tais como: organizar o tempo disponível para a realização da pesquisa; manusear, sintetizar, sistematizar e revisar informação; integrar conhecimento de diferentes áreas; dialogar, debater, questionar e argumentar; analisar e criticar argumentos propostos por outros; desenvolver idéias próprias e apresentá-las de forma clara e organizada; estabelecer conexões interdisciplinares e conexões entre idéias, teorias e experiências; e observar um fenômeno através de diferentes prismas. Finalmente, é necessário desenvolver a comunicação oral e uma escrita acurada. O pesquisador precisará ainda munir-se de flexibilidade e humildade associados à assertividade e capacidade de diálogo, de forma que possa defender suas próprias idéias levando em conta opiniões divergentes sobre elas. E, além de tudo, desenvolver a capacidade de usar a imaginação e a intuição durante a condução da pesquisa, capacidade essa que deve ser aliada à habilidade de construir conhecimento de forma racional, por meios científicos.

A aquisição de conhecimento técnico sobre fundamentos metodológicos de pesquisa também é *sine qua non* para se lidar com a pesquisa em si. Sob o ponto de vista empírico, o músico pesquisador precisa conhecer e saber aplicar métodos de pesquisa. Sob o ponto de vista teórico, é necessário desenvolver a capacidade de compreender e interpretar o fenômeno estudado; integrar teoria e fundamentos metodológicos de pesquisa; aplicar uma teoria conhecida a um fenômeno; abstrair elementos de diferentes teorias para formar uma nova fundamentação teórica; reconfigurar uma teoria e integrar diferentes teorias para interpretar o fenômeno estudado; avaliar e criticar fenômenos, métodos ou teorias existentes; reconhecer as vantagens e limites dos procedimentos científicos adotados; e verificar de forma rigorosa os fundamentos adotados em sua pesquisa, a fim de validá-la.

² O mapa apresentado no anexo deste artigo foi elaborado pela autora.

O processo de pesquisa

O processo de pesquisa geralmente se inicia com a escolha do tópico a ser investigado e com o desenvolvimento de um projeto de pesquisa referente a esse tópico. O projeto de pesquisa é parte integrante da mesma (Robson, 2002, p. 529; Hart, 1998, p. 207), sendo reformulado e refinado ao longo do processo que culmina no relatório final da pesquisa. Uma boa proposta deverá mostrar, de forma clara, direta e focalizada, como o pesquisador realizará seu estudo e o que pretende alcançar com ele (Robson, 2002, p. 527-528; Hart, 1998, p. 207).

Uma proposta de pesquisa se inicia com o *título*, que descreve o tópico específico a ser investigado, ou seja, revela “o que” o pesquisador pretende abordar em seu estudo. O título poderá também indicar a metodologia de pesquisa adotada (Berry, 1994, p. 41) ou sugerir algo sobre a estrutura interna do estudo. Na *introdução*, apresenta-se a pesquisa ao leitor; uma breve descrição do problema a ser investigado é oferecida, apontando as lacunas no conhecimento e esclarecendo os principais propósitos e potenciais contribuições da pesquisa (Berry, 1994, p. 40). As *perguntas de pesquisa* poderão ser expostas na introdução ou em seções subseqüentes. Tais perguntas têm como função revelar e especificar aquilo que o pesquisador quer compreender ou descobrir; poderão também ajudá-lo a explicitar sua posição teórica e a especificar as estratégias e técnicas de coleta de dados, uma vez que delimitam o domínio empírico que o pesquisador deseja explorar. Finalmente, a formulação de perguntas poderá ajudar o pesquisador a traduzir sua experiência e interesses musicais em um tópico de pesquisa viável de ser realizada.

A proposta de pesquisa segue com a *justificativa*, definindo o problema que motiva sua realização e argumentando a favor de sua condução. Justificar a relevância da pesquisa e de suas possíveis contribuições para a ampliação de conhecimento na área investigada poderá convencer o leitor da importância da realização da mesma (Robson, 2002, p. 529). Os *objetivos gerais e específicos* são apresentados a seguir, indicando o que se pretende alcançar através da pesquisa. Assim, as três perguntas iniciais, apresentadas no mapa do processo de pesquisa – “o que?”, “por quê?” e “para que?” – orientam a elaboração inicial de um projeto (ver Apêndice – Processo de pesquisa – Mapa parte 1). Ao

responder com clareza essas perguntas, o músico pesquisador poderá definir sua metodologia de *pesquisa*, ou seja, escolher os métodos adequados para a condução do estudo sob o ponto de vista teórico e empírico.

Como Robson (2002, p. 529) especifica, a metodologia de pesquisa refere-se a um plano de trabalho que revela “como” o pesquisador irá realizar sua investigação. Como indicado no mapa do processo de pesquisa (ver Apêndice – Processo de pesquisa – Mapa parte 2), dois aspectos são tipicamente desenvolvidos em pesquisa – o teórico e o empírico. A investigação teórica é tipicamente iniciada pela revisão de literatura, que envolve a busca de documentos (publicados e não publicados³) que lidam com o tópico de interesse e que contém informações, idéias e evidências escritas sobre esse tópico. Eventualmente, será necessário selecionar os textos a serem lidos, levando-se em conta sua relevância para a pesquisa e para a área investigada. Ao delimitar o material a ser consultado, o músico pesquisador se familiarizará com a área de seu interesse e poderá situar seu próprio estudo no contexto de conhecimento produzido até então por essa área.

A *revisão de literatura* envolve a habilidade de diálogo com os autores lidos, a seleção de idéias relevantes e a sistematização da informação obtida, essencial para sua realização da pesquisa. Para tal, é necessário ler os textos de forma crítica, compilá-los de forma acurada e consistente e sumarizar as idéias-chave neles apresentadas.⁴ Conseqüentemente, o músico pesquisador poderá desenvolver e ampliar suas próprias idéias, argumentos e elaborar a fundamentação conceitual e teórica adequada ao seu tópico de pesquisa. O desenvolvimento de tal fundamentação possibilitará ao músico pesquisador estabelecer conexões entre os dados empíricos coletados e o fenômeno estudado, interpretar o significado desses dados dentro do contexto de sua pesquisa e verificar sua veracidade e validade.

As *bases teóricas* que irão orientar um estudo poderão ser definidas de antemão, o que é típico em pesquisa que pretende comprovar a validade de teorias preexistentes. Uma base teórica prévia poderá guiar a escolha das técnicas de coleta e de análise de dados, ajudando o desenvolvimento do aspecto empírico do estudo. Referências teóricas preestabelecidas poderão ainda ajudar na definição das variáveis a serem observados, nos possíveis re-

³ Livros, artigos em periódicos, ensaios, monografias e teses; textos produzidos por conferências, seminários, palestras, aulas e encontros; cartas e documentos; documentos na Internet.

⁴ Para detalhes sobre revisão de literatura, veja Hart (1998), capítulo 1.

lacionamentos entre essas variáveis, na presença de informação excessiva e nas possíveis contradições existentes no processo de pesquisa (Miles; Huberman, 1994, p. 18-22). Por outro lado, em muitos estudos, especialmente os de natureza qualitativa, é comum que a construção de uma estrutura conceitual e teórica venha a emergir paralelamente ao processo de coleta de dados ou em decorrência deste. No entanto, mesmo em estudos indutivos por excelência, o pesquisador poderá se orientar por uma estrutura conceitual e teórica estabelecidas no início do estudo (Miles; Huberman, 1994, p. 22). É importante ressaltar que a elaboração de fundamentação teórica envolve os valores éticos, humanos e sociais, intrínsecos ao pesquisador; tais valores irão influenciar sua forma de perceber e abordar o problema de pesquisa e a escolha de teorias que possam fundamentar o estudo (Laville; Dionne, 1999, p. 94-95).

O outro lado concernente à metodologia de pesquisa lida com o *aspecto empírico*, ou seja, com a escolha de estratégias e de técnicas de coleta de dados através das quais o músico pesquisador poderá obter dados que sirvam aos propósitos de sua pesquisa, levando em conta questões éticas, no que diz respeito ao envolvimento de indivíduos na pesquisa.⁵ As *abordagens de pesquisa* estabelecem o cenário no qual a investigação empírica será conduzida. De acordo com Robson (2002, p. 81-82), duas são as tradições de pesquisa que estão associadas às abordagens mais tipicamente usadas por pesquisadores: os chamados “delineamentos fixos” têm seu antecedente nas tradições rotuladas como positivistas e pós-positivistas, na ciência natural, na ciência hipotético-dedutiva e na pesquisa quantitativa. Os modelos experimentais são estratégias tipicamente usadas em pesquisa quantitativa. Por outro lado, as estratégias que geram “delineamentos flexíveis” são comuns em linhas de pesquisa interpretativa, etnográfica ou qualitativa (Robson, 2002, p. 46). As estratégias de pesquisa tipicamente usadas em ambos os delineamentos são rotas que o pesquisador poderá tomar. Apesar de distintas, quando apropriado, essas duas tendências poderão ser integradas no processo de pesquisa, possibilitando, ao pesquisador, colher dados de ambas as naturezas (dados quantitativos e qualitativos). Neste caso, as diferenças entre tradições de pesquisa quantitativa e qualitativa deixam de ter caráter epistemológico para tornar-se apenas uma diferença técnica (Robson, 2002, p. 46).

Embora não gerem coleta de dados, as *abordagens de pesquisa* ajudam o músico pesquisador

a definir o ambiente no qual os dados devem ser colhidos e o ajudam a moldar suas próprias atitudes, no que diz respeito à condução de sua pesquisa. Por exemplo, a pesquisa etnográfica foca cenários socioculturais específicos e possibilita sua descrição detalhada. O etnógrafo tende a se tornar parte do contexto cultural estudado, participando de atividades e de práticas culturais vigentes naquele contexto. Um estudo etnográfico tende à flexibilidade; o pesquisador se adapta ao contexto do estudo, e revê as técnicas de coleta de dados à medida que o estudo evolui. Como contra-exemplo temos os experimentos, nos quais há elaboração prévia de modelos experimentais a serem seguidos pelos pesquisadores. Estes buscam definir e controlar variáveis, conduzindo o estudo de forma rigorosa, como planejado *a priori*.

As técnicas *de coleta de dados* incluem aqueles procedimentos que possibilitam a coleta sistemática de informação de natureza empírica. Técnicas típicas de coleta de dados são: entrevista, questionário, processos de observação, grupo focal, materiais audiovisuais, dentre outros. A *entrevista* é um método freqüentemente usado em pesquisa qualitativa, que possibilita ao pesquisador dialogar com outros indivíduos e a obter informações diretas sobre o assunto investigado. Questionários, por outro lado, podem servir muito bem aos propósitos quantitativos dos levantamentos, que buscam obter informações de grande número de pessoas pertencentes a um dado contexto sociocultural, informações essas passíveis de generalização. Os processos de observação referem-se ao ato de observar, tomar notas e documentar fatos e eventos. O grupo focal possibilita ao pesquisador contato direto com os participantes do grupo. Enquanto os participantes discutem a questão proposta pela pesquisa, o pesquisador geralmente assume o papel de moderador. Os materiais audiovisuais são produzidos através de documentação em áudio ou em vídeo, o que gera a produção de fitas cassete, CDs, vídeos e DVDs, que podem servir aos propósitos do estudo desenvolvido.

As diversas abordagens de pesquisa e técnicas de coleta de dados poderão ser apropriadamente escolhidas pelo pesquisador quando o foco de sua pesquisa estiver bem definido. Em outras palavras, torna-se difícil decidir “como” a pesquisa será realizada sem uma clara definição do objeto de estudo (“o que”), dos seus objetivos (“para que”) e da sua justificativa (“por que”). Interessantemente, o foco de alguns estudos pode ser mais facilmente delimitado ao se definir sua metodologia de pesquisa. Ou seja,

⁵ Veja discussão sobre ética em pesquisa no texto de Azevedo et al. (2005).

muitas vezes o “como” pode nos ajudar a compreender “o que” queremos estudar.

Tendo estruturado sua base teórica e recolhido dados empíricos, o músico pesquisador irá se deparar com a próxima etapa da pesquisa: a *análise de dados* (ver Apêndice – Processo de pesquisa – Mapa parte 3). A análise de dados envolve técnicas específicas, apropriadas à análise de material empírico de natureza qualitativa e/ou quantitativa. Nessa fase do processo de pesquisa, o músico pesquisador precisará contar com sua máxima capacidade de reflexão, abstração, organização e síntese, já que o objetivo da análise de dados é compreender o fenômeno estudado, explicá-lo e interpretá-lo à luz de uma fundamentação teórica e chegar a resultados e conclusões finais, passíveis de verificação. Enfim, através da análise de dados, busca-se conferir significado aos dados empíricos obtidos pela pesquisa. Dessa forma, o músico pesquisador poderá sistematizar e gerar novas idéias, perspectivas e formular hipóteses sobre do fenômeno estudado e finalmente apresentar as contribuições da pesquisa para a área de conhecimento.

Síntese de pesquisa em *performance* musical

Com o intuito de exemplificar a condução de pesquisa que tem implicações para a *performance* e para a pedagogia da *performance* musical, esta seção oferece uma síntese da pesquisa intitulada *A função do estudo deliberado na aquisição da performance de nível excepcional*, realizada por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993). Esse estudo é de extrema relevância para ambas as subáreas, uma vez que produziu material teórico e empírico para se discutir o assunto em questão, favorecendo a condução de outros estudos sobre o tema.⁶ A seguir, o estudo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) será sintetizado, levando-se em conta todos os aspectos apresentados no mapa do processo de pesquisa. A terminologia específica, adotada pelos autores será discriminada no início da síntese do estudo.

Terminologia específica adotada na pesquisa

- *Prática*:⁷ ato de praticar o instrumento; conjunto de atividades empreendidas por um indivíduo para desenvolver suas habilidades no instrumento e para estudar determinada obra musical.

- *Prática deliberada*: conjunto de atividades sistematicamente planejadas que têm como objetivo promover a superação de dificuldades específicas do instrumentista e de produzir melhoras efetivas em sua *performance*.

- *Performance excepcional*: *performance* de alto nível, apresentada por indivíduos que apresentam grande domínio do seu campo específico de atuação. Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) adotam outros termos para categorizar esse nível de *performance*, tais como *performance* de elite e *performance* superior.

Tópico da pesquisa

A função da prática deliberada na aquisição de habilidades referentes à *performance* musical. As seguintes perguntas de pesquisa norteiam o estudo:

- A prática e a experiência musical levam à aquisição da *performance* excepcional? Ou são os fatores genéticos que proporcionam tal nível de *performance*?

Justificativas da pesquisa

- Buscar explicações científicas que justifiquem a *performance* excepcional e proporcionar discussões sobre os fatores que determinam tal *performance*.
- Proporcionar reflexão sobre as condições ideais que favorecem o aprendizado instrumental e a aquisição da *performance* musical de alto nível.

Objetivos da pesquisa

- Especificar as características da *performance* excepcional.
- Questionar a idéia do “talento inato” como sendo o principal responsável pela aquisição da *performance* excepcional.
- Prover uma descrição científica do desenvolvimento do músico instrumentista, que justifique a aquisição da *performance* excepcional.
- Revelar os fatores determinantes para a aquisição da *performance* excepcional.

⁶ Veja referências à pesquisa sobre prática instrumental em Santiago (2006).

⁷ O termo “prática” adotado por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), corresponde ao que chamamos no Brasil de “estudo” individual, empreendido pelo músico instrumentista.

- Compreender a função da prática deliberada para a aquisição da *performance* excepcional.

Metodologia de pesquisa – aspecto teórico

Para compor sua fundamentação teórica, os autores revisaram literatura referente aos seguintes tópicos:

- Domínios da *performance* de atividades, tais como esportes, datilografia, operação de código Morse, xadrez, matemática, medicina e música.
- Fatores genéticos e socioculturais que determinam diferenças individuais na aquisição das habilidades específicas referentes a diferentes domínios de conhecimento.
- Aquisição de habilidades cognitivas no desenvolvimento musical.
- Talento musical.
- Prática da *performance* musical.

A elaboração da fundamentação teórica do estudo:

- Especifica as diferenças entre a *performance* “excepcional” e *performance* “normal”.
- Oferece explicação científica para a *performance* de alto nível, alcançada por determinados indivíduos.

As hipóteses formuladas pela pesquisa são:

- O talento inato não pode ser o fator preponderante na aquisição de níveis excepcionais de *performance*, uma vez que não há estudos cientificamente válidos, que sustentem tal argumento.
- A prática deliberada, realizada de forma constante, durante longo período da vida do indivíduo, é fator decisivo na aquisição de altos níveis de *performance* musical.

Metodologia de pesquisa – aspecto empírico

Dois estudos empíricos foram conduzidos, a saber: (1) estudo com violinistas; (2) estudo com pi-

anistas.

(1) Estudo com violinistas: Avaliação dos fatores que influenciam a aquisição de altos níveis de *performance* em um grupo de 40 violinistas, com pelo menos dez anos de estudo do instrumento, em Berlim Ocidental. O estudo acessa os níveis de prática deliberada realizada pelos 40 violinistas participantes da pesquisa, buscando: identificar as atividades que constituem a prática deliberada daqueles violinistas; determinar o planejamento e a duração de sua prática deliberada; comparar e contrastar os níveis de prática deliberada apresentada pelos violinistas. Os violinistas foram divididos em quatro grupos, a saber: Grupo 1: os dez melhores estudantes de violino; Grupo 2: dez bons estudantes de violino; Grupo 3: dez estudantes de violino razoáveis e; Grupo 4: dez violonistas profissionais que tocam em duas orquestras significativas de Berlim.

(2) Estudo com pianistas: Avaliação dos fatores que influenciam a aquisição de altos níveis de *performance* em um grupo de 20 pianistas, sendo 12 deles estudantes avançados nas classes de piano solo em academia de música em Berlim (todos com pelo menos 14 anos de estudo); os outros 12, pianistas amadores, estudantes em academia ou em programas de treinamento vocacional (entre cinco e 20 anos de estudo).

As técnicas de coleta de dados foram:

(1) Estudo com violinistas: Entrevista com todos os violinistas. Eles forneceram informações sobre: a data de início dos estudos; seus professores de música; sua participação em competições; a estimativa de horas de prática por semana desde o início dos seus estudos; detalhes sobre sua prática e níveis de concentração. Os violinistas receberam uma taxonomia de atividades,⁸ para serem quantitativamente avaliadas por eles. Os critérios usados para esta avaliação foram: relevância de cada atividade discriminada na taxonomia para a *performance*; esforço empreendido e prazer na realização de cada atividade.

⁸ A taxonomia discrimina as seguintes atividades: prática individual, prática em conjunto, tocar por prazer, ter aulas do instrumento, dar aulas, *performance* solo, *performance* em grupo, apreciação musical, teoria musical, conversas sobre a profissão, organização e preparação, tarefas caseiras, cuidado com as crianças, compras, trabalho não relacionado à música, cuidados higiênicos, sono, educação geral, trabalhos em comissões, lazer e esportes (Ericsson; Krampe; Tesch-Römer, 1993, p. 374).

(2) Estudo com pianistas: Os pianistas concederam entrevistas semelhantes às realizadas no estudo 1 (com violinistas), porém reduzidas. Os pianistas também receberam a taxonomia de atividades para serem por eles avaliadas. Adicionalmente, experimentos foram realizados com os pianistas, nos quais exercícios técnicos e passagens de obras musicais foram gravados e inseridos em programas de análise quantitativa. Nesses experimentos, foram testadas habilidades motoras (velocidade e precisão) e habilidades de interpretação musical (precisão na realização de dinâmicas) dos pianistas.

Análise de dados

As informações quantitativas obtidas dos violinistas (estudo 1) e dos pianistas (estudo 2) foram analisadas estatisticamente. Essa análise possibilitou ao estudo comparar as diferenças apresentadas pelos instrumentistas nas diversas atividades avaliadas.

Resultados da pesquisa

O estudo (1), com os violinistas, encontrou os seguintes resultados:

- Os violinistas de todos os quatro grupos consideraram a prática individual como a atividade mais relevante para a sua evolução instrumental.
- Houve correspondência entre o nível de habilidade instrumental dos violinistas e a média de tempo delicado à prática deliberada, acumulada ao longo dos anos.
- A quantidade de prática instrumental diária mostrou-se estável para os melhores violinistas.
- Os violinistas admitiram que a prática deliberada demandasse esforço e que os períodos dedicados ao descanso, especialmente os cochilos, foram fundamentais para sua recuperação.
- Os melhores violinistas aplicaram parte do seu tempo livre para a realização de outras atividades relativas à música, que não a *performance* em si. Isso sugere que outras atividades musicais compõem a aquisição da habilidade instrumental e podem favorecer a diferenciação do nível instrumental.

Os resultados encontrados no segundo estudo, com pianistas, foram consistentes com os do estudo com os violinistas, discriminado acima.

Conclusões da pesquisa

- As diferenças individuais, apresentadas por diferentes instrumentistas podem ser freqüentemente explicadas por diferenças de quantidade e de acúmulo de prática deliberada ao longo de anos, supervisionada por professores especializados.
- Os indivíduos que iniciarem precocemente o estudo do instrumento e que logo engajarem em atividades da prática deliberada, tenderão a alcançar melhores níveis de *performance*.
- Não há pesquisa que sustente a idéia popular sobre o talento inato, como sendo o fator determinante do alto nível de *performance* apresentado por certos indivíduos. Porém, aqueles que demonstram tal talento, recebem mais atenção e suporte de outros indivíduos (pais, professores), bem como melhores condições para a realização da prática deliberada.
- Hipoteticamente, indivíduos talentosos se sentem motivados a praticar intensamente. Assim, pode haver uma alta correlação entre talento inato e motivação para a prática.
- Os indivíduos que apresentam *performance* de alto nível têm características e habilidades diferenciadas em relação a outros indivíduos. Tais diferenças não podem, porém, ser consideradas imutáveis. A *performance* excepcional é alcançada lenta e gradualmente, resultando do acúmulo de experiência musical e da prática deliberada.
- Pelo menos dez anos de preparação intensa são necessários para o alcance de altos níveis de *performance*.
- Os hábitos de estudo dos indivíduos que apresentam *performances* de alto nível podem revelar informação valiosa sobre as condições ideais para o aprendizado instrumental.

Contribuições do estudo para a *performance* e para a pedagogia da *performance*

O estudo oferece as seguintes implicações para o músico instrumentista:

- Em relação ao processo de desenvolvimento musical do indivíduo:

O acúmulo de prática deliberada é diretamente relacionado ao nível atual de *performance* do indivíduo. Assim, é essencial que o professor esteja qualificado para guiar seus alunos no aprendizado e no máximo aproveitamento das atividades realizadas no instrumento.

- Em relação aos hábitos e níveis de prática deliberada:

Bons níveis de *performance* dependem de prática deliberada constante, num período extenso de tempo. Portanto, os períodos de prática diária dos instrumentistas devem ter durações limitadas, intercalados com períodos de repouso.

- Em relação à natureza e função das atividades relevantes ao desenvolvimento instrumental:

As atividades sistematizadas e bem planejadas, desenvolvidas na prática deliberada, são essenciais à *performance* de alto nível. Mesmo se acumulando dez anos de prática deliberada, a manutenção de altos níveis de *performance* requer a continuação desse tipo de prática.

Considerações finais

Este artigo pretendeu expor uma visão global do processo de pesquisa, sendo particularmente endereçado àqueles estudantes de música que pretendem conduzir pesquisa nas subáreas de *performance* e pedagogia da *performance*. Nesse sentido, o artigo propôs um roteiro para o processo

de pesquisa sem, no entanto, pretender fixar tal processo, uma vez que cada projeto demanda uma metodologia de pesquisa específica. Aqui foram delineadas as etapas de pesquisa, através de mapas indicativos de seu processo, bem como uma ilustração deste processo, através da síntese do estudo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993).

Defende-se aqui a necessidade de se constituir no Brasil um corpo de pesquisa estável e núcleos de conhecimento sistematizado em tópicos da *performance* e pedagogia da *performance*, que proporcione aos músicos e aos pesquisadores maior aprofundamento nas questões concernentes a essas subáreas. Porém, para que o desenvolvimento de tal pesquisa seja facilitado, torna-se importante compreender e delimitar: (1) os saberes e os conteúdos específicos contidos em cada subárea, passíveis de serem pesquisados; (2) as possíveis variáveis que incidem sobre as atividades da *performance* e da pedagogia da *performance*; e (3) as interfaces entre *performance* e pedagogia da *performance*, bem como as conexões existentes entre estas subáreas e a educação musical.

Outro aspecto discutido no artigo diz respeito ao papel a ser assumido pelo músico pesquisador e sua urgência em compreender os processos envolvidos no fazer pesquisa. Como afirma Borém (2005, p. 14), a *performance* musical “ainda é a subárea da música mais carente de quadros teóricos de referência específicos ou procedimentos metodológicos consolidados”. Nesse caso, a conquista de habilidades específicas e a tomada de uma atitude científica, necessárias ao pesquisador, bem como a ampliação de seus conhecimentos sobre pesquisa precisa ser empreendida por músicos que queiram se engajar em pesquisa nas subáreas da *performance* e da pedagogia da *performance* musical.

Referências

- AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. et al. Ética na pesquisa: considerações para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, Abem, 2005. p. 1-10.
- BERRY, Ralph. *The research project: how to write it*. London: Routledge, 1994.
- BORÉM, Fausto. Metodologia de pesquisa em *performance* musical no Brasil: tendências alternativas e relatos de experiência. In: RAY, Sonia (Org.). *Performance musical e suas interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005. p. 13-38.
- _____. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da Abem*, n. 14, p. 45-54, março 2006.
- ERICSSON, K. Anders, KRAMPE, Ralf; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da Abem*, n. 15, p. 11-26, setembro 2006.
- GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da Abem*, n. 15, p. 91-99, setembro 2006.
- HART, Chris. *Doing a literature review*. London: Sage Publications, 1998.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Sonia Albano de. Pesquisa e performance. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Anppom, 2001. p. 531-538.

_____. (Org.). *Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa, 2006.

MILES, Matthew, B.; HUBERMAN, A. Michael. *Qualitative data analysis*. London: Sage, 1994.

RAY, Sonia (Org.). *Performance musical e suas interfaces*. Goiânia: Vieira, 2005.

ROBSON, Colin. *Real world research*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2002.

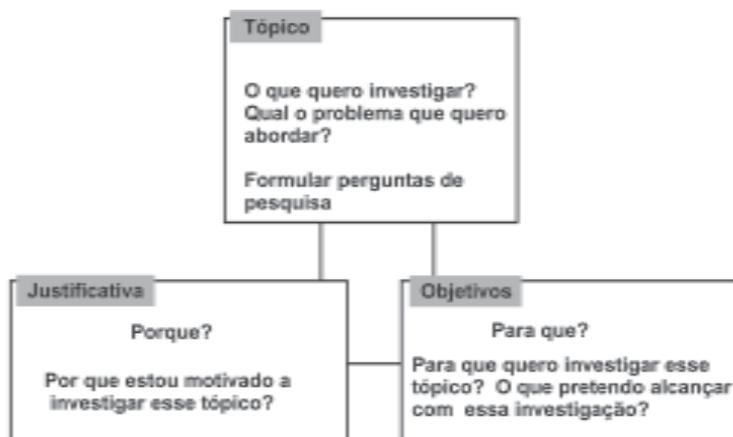
SANTIAGO, Patrícia Furst. A integração das práticas deliberadas e das práticas informais no aprendizado instrumental. *PerMus: Revista Acadêmica de Música*, n. 13, p. 52-62, jan./jun. 2006.

Recebido em 15/02/2007

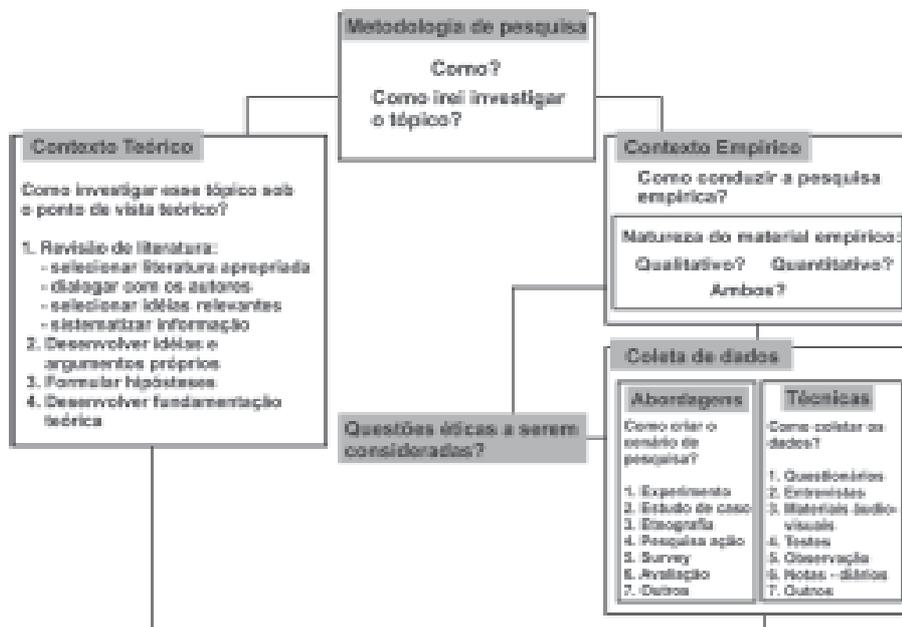
Aprovado em 10/06/2007

Apêndice

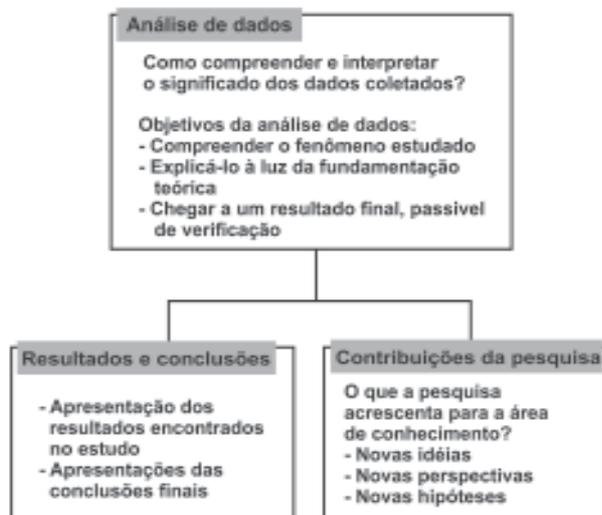
Processo de pesquisa – Mapa parte 1



Processo de pesquisa – Mapa parte 2



Processo de pesquisa – Mapa parte 3



Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório

Simone Lacorte

Escola de Música de Brasília
silacorte@yahoo.com.br

Afonso Galvão

Universidade Católica de Brasília (UCB)
agalvao@pos.ucb.br

Resumo. Esta pesquisa, de caráter qualitativo exploratório, focalizou processos de aprendizagem de músicos populares. Teve como objetivos investigar experiências iniciais de aprendizagem; identificar significações sobre músico “bom de ouvido” e “escuta atenta e intencional”; investigar a experiência profissional do músico popular e como isso se constitui no processo de aprendizagem continuada. O instrumento metodológico utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Foram entrevistados dez músicos populares que atuam profissionalmente em Brasília (*freelancers*). Os resultados demonstram que a habilidades adquiridas por esses profissionais se baseiam, na prática, em contextos diversificados, que incluem desde espaços não-escolares à formação acadêmica tradicional. Os fatores determinantes apresentados dizem respeito à rede social na qual os participantes estavam inseridos desde a infância e a uma forte motivação pessoal capaz de fazer superar dificuldades iniciais de aprendizagem. Professores particulares, aulas em conservatórios e *workshops* também constituíram importantes aspectos na aprendizagem musical desses profissionais.

Palavras-chave: aprendizagem, músico popular, *expertise* musical

Abstract: This qualitative exploratory research focused on the learning processes of popular musicians. It aimed at investigating early learning experiences; identifying meanings of ‘good ear musicians’; purposive and attentive listening and pop musicians’ professional experience as a process of continuous learning. The instrument used was that of semi-structured interview. Participants were ten freelance professional musicians who performed regularly in the city of Brasilia. Results showed that they develop their performing skills in different contexts, including informal ones such as playing with family and peers and traditional places like ordinary schools, music schools and conservatoires. Notwithstanding, it emerged that the social net to which they belonged since childhood as well as participants’ strong self-motivation and determination were pointed out as the most important aspects to achieve *expertise*. Initially, they learnt from siblings and peers. Later, private teachers, conservatoires and short courses became important aspects of their learning process.

Keywords: learning, pop musicians, musical *expertise*

Introdução

Apesar da importância cultural e social da música popular no Brasil, relativamente poucas investigações têm se dedicado a compreender como músicos populares aprendem o seu ofício. Das pesquisas de Prass (2004) e Pinto (2002), por exemplo, emergiu que as primeiras vivências da música popu-

lar ocorrem, geralmente, no seio familiar, entre parentes, vizinhos e amigos próximos. A aprendizagem ocorre, muitas vezes, de forma natural, quase que lúdica, em meio a festas, churrascos e práticas informais entre amigos. Desde as primeiras etapas, os músicos mais experientes passam o seu conhe-

cimento para os iniciantes de maneira informal, geralmente ensinando a harmonia, a letra e/ou acompanhamento de músicas específicas, sem muita explicação teórica. O aprendizado se dá, inicialmente, pelo tocar juntos, falar, assistir e ouvir outros músicos, e, principalmente, mediante o trabalho criativo feito em conjunto. Quando não há tradição familiar de tocar instrumentos musicais, os amigos representam os primeiros “professores” e incentivadores da prática musical. Os jovens, por exemplo, praticam em grupo, ensaiam, formam bandas e aprendem muito por meio das gravações e audições. Campos (2000) destaca que essa prática é freqüentemente conhecida como “tirar música de ouvido”. Green (2000) complementa afirmando que a aprendizagem inicial desses músicos populares requer audição e imitação com elevada atenção e com intenção auditiva. Nesse contexto, o “ouvir” é parte fundamental da enculturação, que permeia o desenvolvimento dos músicos populares, desde as suas tentativas iniciais de fazer música até a carreira profissional.

Green (2001) destaca que tocar, compor e ouvir são alguns dos caminhos que os músicos populares percorrem na trajetória do seu aprendizado. Essas três formas de vivência musical envolvem conhecimentos em comum, que não se distinguem tanto entre si. O tocar envolve a exploração sonora através de instrumentos musicais ou da própria voz na busca de uma sonoridade que agrade aos ouvintes e/ou que faça algum sentido para o executante. O compor abrange o âmbito das atividades musicalmente criativas, incluindo improvisação. E o ouvir é o produto implícito nas duas atividades anteriores, sendo que Green (2000) categoriza de três formas: escuta intencional (*purposive listening*), escuta atenta (*attentive listening*) e a escuta distraída ou simplesmente ouvir (*distracted listening*).

A escuta intencional tem por objetivo a aprendizagem. É por esse meio que se busca apreender algo para colocar em uso após a experiência. Esse é o tipo de audição que o músico emprega, por exemplo, aprendendo a tocar uma cópia exata ou *cover* de uma canção. Dessa maneira, na música popular, ele cria ou reproduz um tipo de notação mental ou escrita da harmonia, da forma e de outras propriedades da canção, por meio da qual ele poderá colocar em ordem o seu aprendizado para estar disponível em outro contexto ou na tarefa analítica de exercícios. A escuta atenta pode envolver a audição no mesmo nível de detalhamento da escuta intencional, mas sem um objetivo específico de aprendizagem. Não tem por intenção algo como saber tocar, lembrar, comparar ou descrever as propriedades da música posteriormente. A escuta distraída refere-se a mo-

mentos nos quais a música está sendo ouvida, sem outro objetivo do que diversão ou entretenimento. A autora destaca ainda que as fronteiras entre os diferentes tipos de audição não são tão bem definidas. O ouvinte pode facilmente passar de uma para outra categoria durante o curso de uma peça musical (Green, 2000).

Assim, aprendizagem do músico popular envolve uma complexidade de atos mentais ainda pouco explorados e compreendidos no processo de ensino-aprendizagem da música. Aspectos como memória, atenção e percepção constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem o seu conhecimento. É importante destacar que apesar da música ser conhecida como uma arte essencialmente “aural”, ela é vivenciada e aprendida de diferentes maneiras; nesse processo, outros sentidos são freqüentemente utilizados.

Em pesquisa realizada por Prass (2004), sobre “os saberes musicais de uma escola de samba”, é relatado que muitos dos músicos da escola de samba e o próprio mestre de bateria opinaram que para participar de uma bateria de escola de samba é necessário ter bom ouvido. Assim como os participantes da pesquisa de Prass, é comum o público em geral, e mesmo os profissionais da música, afirmarem ser importante ter um bom ouvido para se aprender música. Jargões como esses são freqüentemente citados no dia-a-dia para designar pessoas que têm maior facilidade de apreender determinados conceitos e habilidades relacionadas à música, ou seja, muitas vezes rotuladas como portadoras ou não de um ouvido musical.

Assim, a percepção musical aqui compreendida como a habilidade de reconhecimento e compreensão de aspectos musicais específicos, como a percepção de figuras rítmicas e melódicas, harmonia e estruturas musicais variadas e sua conseqüente reprodução – seja por meio da escrita ou da prática instrumental – é citada em alguns trabalhos com enfoques distintos (Bernardes, 2001; Sobreira, 2002). O trabalho de Sobreira (2002), por exemplo, cujo foco principal é a desafinação vocal, argumenta que entre as causas existentes e conhecidas no senso comum para esse problema estaria uma percepção auditiva deficiente. A literatura citada pela autora menciona desde crenças e mitos que prejudicam o desenvolvimento de adultos e crianças e interferem em diferentes aspectos, como o psicológico (timidez, ansiedade, emoção, etc.), até problemas clínicos. Entretanto, a autora afirma que, ao contrário do que é geralmente aceito pela sociedade, não se pode afirmar que uma pessoa desafinada não tenha ouvi-

do musical ou talento para a música. Uma das possíveis causas desse problema poderia ser uma percepção deficiente com relação aos padrões musicais aceitos em nossa cultura ou em alguma manifestação musical em específico, aspecto também enfatizado por Galvão (no prelo).

No processo de aprendizagem de músicos populares, essa valorização do músico “bom de ouvido” é ainda mais forte, na medida em que historicamente é uma atividade cuja transmissão caracteriza-se por ser essencialmente “aural”, isto é, transmitida “de ouvido”. Apesar da aprendizagem de músicos populares, até pouco tempo atrás, ser transmitida basicamente por meio da oralidade, não podemos deixar de enfatizar que há participação de outros órgãos do sentido caracterizando o que Caznok (2003) cita como uma aprendizagem por meio de uma audição multissensorial. Segundo a autora, na aprendizagem e percepção da música, a participação da visão, por exemplo, é uma ocorrência muito comum. Staleva (1981) destaca que as associações visuais, auditivas, motoras e táteis são a base psicológica da percepção musical. Para Santos (1994), a combinação desses sentidos contribui para a construção da imagem sonora (imagem auditiva auxiliada pela imagem visual e cinestésica) na aprendizagem musical. Nessa conversão do objeto sonoro, de seu estado material para a imagem mental, ocorre uma transformação do ouvinte conjuntamente com o objeto.

Parece haver, então, uma lógica subjacente nesse processo de escuta atenta e intencional do músico popular. Na verdade, parece que eles não tiram tudo de ouvido. Outros sentidos são utilizados nesse processo de aprendizagem, entre eles, destaca-se a visão. Exemplo disso é a aprendizagem por intermédio dos meios eletrônicos de comunicação, principalmente a televisão e as gravações, como o DVD, que trazem novo estilo de linguagem, denominado por Belloni (apud Del-Ben, 2000) como linguagem audiovisual, na qual ocorre a combinação de diversos elementos: sons, palavras e imagens com cor e movimento.

Assim, as diferentes áreas que compõem o caleidoscópio de atuação dos músicos populares exigem o desenvolvimento de várias outras habilidades, que vão muito além de uma capacidade de ter um bom ouvido. Aspectos técnicos e de interpretação, improvisar, conhecer cifras, tablatura e/ou partitura, tocar seqüências harmônicas e escalas, acompanhar e/ou fazer solos em diferentes contextos, dominar um vasto repertório musical são algumas dessas habilidades freqüentemente implícitas no trabalho desses profissionais. Atuações tão comple-

xas e variadas envolvem o aprimoramento de habilidades igualmente complexas. A habilidade de ouvir, no sentido da escuta atenta e intencional de Green (2001), é certamente uma realidade. Porém, esse tipo de aprendizagem parece envolver bem mais que isso. Pode-se pensar, por exemplo, em uma capacidade subjacente de trabalhar padrões preestabelecidos, que são dominados no contexto de muito estudo individual deliberado. Este, portanto, pode ser compreendido como estratégia para a obtenção de uma habilidade, de forma a decidir o que, como e quando fazer em cada etapa, com objetivos bem determinados. Dessa maneira, pode-se definir o estudo deliberado como o processo por meio do qual o objetivo pode ser atingido (Galvão, 2000).

Quanto ao estudo individual de músicos populares, emergiu da pesquisa de Green (2001) que esses profissionais convivem com períodos de prática e estudos intensos, intercalados com outros sem estudo. A intensidade do estudo parece depender muito do humor, da motivação e de fatores externos. A maioria dos jovens músicos relata estudar durante os ensaios das bandas mais do que individualmente em casa.

A habilidade dos músicos populares, por exemplo, não se limita a “tirar tudo de ouvido” na hora. Na verdade, há um número de canções com forma, padrões harmônicos e rítmicos comuns. Dessa maneira, progressões de acordes, como a de 12 compassos do *blues* ou a seqüência harmônica I-VI – IV-V, aparecem em diversas músicas, sendo então somente adaptadas. No entanto, como em toda regra, até mesmo na música, há exceções. Para as canções que fogem desse padrão, outras habilidades são exigidas, como alto poder de atenção, concentração e dedicação da audição (Green, 2001).

Em músicos populares, procedimentos de resolução de problemas por tentativa e erro são uma constante durante a aprendizagem por meio da audição. Nos ensaios em grupo, mesmo sem saber nomes corretos de expressões e conceitos musicais, os músicos discutem harmonia e conhecimentos aprendidos fora das salas de aula tradicionais (Pinto, 2002). Nesse contexto, o prazer de tocar está à frente da disciplina e sistematização do estudo.

Assim, apesar de muitos músicos populares afirmarem não estudar (Green, 2001), deve-se salientar que há um aprendizado que vai além da prática intensa da técnica no instrumento. Os músicos aprendem, na verdade, o tempo todo, mesmo quando pensam que estão se divertindo. A aprendizagem ocorre durante a apreciação de videocliques, *shows*, apresentações informais entre amigos, através da audição de CDs, LPs, entre outros.

Pesquisas com enfoques semelhantes (Gomes, 1998; Pinto, 2002; Prass, 2004) apontam o meio social como o principal vetor da aquisição dessas habilidades na aprendizagem de músicos populares. Com intuito de compreender um pouco mais sobre o processo de aprendizado de músicos populares, mais especificamente a vivência musical de músicos populares profissionais em Brasília, essa pesquisa teve por objetivos investigar experiências iniciais de aprendizagem; identificar significações sobre músico “bom de ouvido” e “escuta atenta e intencional”; investigar a experiência profissional do músico popular e como isso se constitui no processo de aprendizagem continuada.

Método

Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório (Becker, 1999; Puris, 1995), até mesmo devido à escassez de trabalhos que tratam do problema da aprendizagem de músicos populares. Como o problema básico da pesquisa foi fazer emergir processos de aprendizagem a partir da experiência dos participantes, tratou-se, como é comum nesse tipo de abordagem (Sarantakos, 2002), de gerar uma teoria da aprendizagem de músicos populares fundamentada nos dados da pesquisa (Glaser; Strauss, 1965) e então investigar significados de aprendizagem em conexão com o contexto social em que eles ocorrem (Pidgeon, 1996). Assim, utilizando-se da técnica da entrevista semi-estruturada, foi estabelecido um roteiro de seis questões geradoras, as quais remetiam aos já mencionados objetivos específicos do estudo. Com base nessas questões foram entrevistados em profundidade dez participantes (nove homens e uma mulher), com média de idade de 47 anos, sendo que o mais novo tinha 31 anos e o mais velho, 65. Os participantes atuavam profissionalmente em Brasília em bares, casas noturnas, *shoppings*, ou como músicos independentes (*freelancers*). Embora os participantes fossem todos moradores de Brasília, seus estados de origem eram Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará e Goiás. Os entrevistados foram selecionados a partir de alguns critérios básicos. O primeiro partiu da escolha do músico pelo instrumento – foram selecionados quatro violonistas (dos quais um também guitarrista e outro cantor), dois tecladistas e pianistas, um baterista, uma cantora e dois baixistas. Essa escolha deveu-se ao fato de esses instrumentos constituírem um agrupamento muito comum na música popular. Um outro critério foi o reconhecimento profissional desses instrumentistas no meio musical de Brasília (apresentam-se com músicos da cidade e com músicos reconhecidos nacional e internacionalmente). Além disso, levou-se ainda em consideração a indicação

dos próprios entrevistados. Segundo Turato (2004), esse tipo de composição de amostragem, conhecida como bola-de-neve, permite ao pesquisador ouvir as indicações das pessoas do campo para que se consiga uma amostra mais consistente do ponto de vista dos objetivos da pesquisa.

As entrevistas ocorreram na própria residência dos entrevistados e/ou outro lugar previamente combinado, como escolas nas quais lecionam ou estúdio de gravação. É importante destacar que somente um músico recusou a participação na pesquisa, por motivos pessoais.

Utilizou-se, como estratégia de análise de dados, a técnica da análise do discurso (Brandão, 2002; Taylor, 1994). Tomou-se por base a produção da palavra como um processo que envolve a pessoa que fala, o objeto do discurso e um terceiro. Levou-se em conta também emoções, desejos e enunciados relacionados às imposições lingüísticas contextuais da produção. Seguindo Gadamer (1975), a idéia foi de promover compreensão (*verstehen*): trata-se de tentar revelar o que está por trás do que é dito, num processo circular que termina quando há uma fusão dos horizontes de interpretação e compreensão. Em outras palavras, geraram-se teorias e conceitos fundamentados nos dados que foram relacionados a conceitos abstratos para gerar novas teorias e conceitos, levando a uma teoria final emergente dos resultados, apresentada no próximo tópico.

Resultados e discussão

Contexto de aprendizagem

Aprendizagem informal

Uma idéia que circulou com bastante força, no contexto do discurso dos participantes, envolveu a associação entre aprendizagem inicial e brincadeira. A maioria dos entrevistados enfatizou a idéia de que não só não tiveram professores que os orientassem na aprendizagem da música popular, como que aprenderam sozinhos e brincando. O ato de brincar dizia respeito a um certo brincar com os sons. Explorá-los, às vezes, com um instrumento musical tradicional (o violão, por exemplo), outras vezes com qualquer utensílio que pudesse produzir sons, como colheres, almofadas, instrumentos feitos de lata de goiabada. Apesar de algumas vezes afirmarem que não sabiam ao certo como tudo começou, sempre relacionavam o aprendizado inicial ao fato de escutar muita música em casa e tentar acompanhar. Segundo Mead (1934), faz parte do imaginário infantil ter profissões de sucesso que aparecem na mídia ou têm reconhecimento social, como policial, ator, bailarino e músico. Normalmente, esse imaginário

relaciona-se ao meio social no qual a criança está inserida e na imitação das atividades desempenhadas pelos adultos. Os trechos de fala a seguir servem como evidência disso:

Essas coisas aí eu brincava assim, na verdade eu ficava mais brincando, né? (Pedro, 44, baterista).

Eu desde pequeno gostava de ouvir minha tia cantar, ela comprava toda semana aqueles bolachões e enquanto ela lavava a roupa e estendia no varal eu ficava ali brincando no chão ouvindo e tentando imitar o que ela cantava... (Sílvio, 38, violonista e cantor).

Nesse processo, as falas sobre esse período também remeteram a algumas situações específicas como, por exemplo, a de aprendizagem como uma pesquisa solitária. Em outras palavras, subjacente à construção do processo de aprendizagem havia uma noção de solidão:

Ah! Eu aprendi sozinho, nunca ninguém me ensinou... eu ficava ali no sofá batendo com a colher no sofá, na verdade eu ficava brincando, né?... (Pedro, 44, baterista).

Apesar da afirmação constante e ênfase em uma aprendizagem solitária, diferentes redes sociais foram importantes na aprendizagem desses músicos populares. A família, por exemplo, representou para a maioria dos entrevistados o primeiro espaço propulsor da aprendizagem musical. A mãe, no entanto, merece destaque, pois foi citada pela maioria dos participantes como a grande responsável pelo primeiro contato com a música. Galvão e Ghesti (2003) destacam o papel da mãe no desenvolvimento infantil. Segundo os autores, o papel materno, naturalmente, caracteriza-se por ser responsável pela educação da criança e pelo estabelecimento das primeiras relações. O processo educacional teria seu início, em um sentido mais amplo, ainda com a criança no ventre materno. Assim, a mãe foi referendada como professora das primeiras notas, incentivadora no estudo e prática do instrumento, consultora nas decisões relacionadas à educação musical em espaços escolares e como promotora da aquisição do primeiro instrumento.

Eu comecei com cinco anos foi a... a minha mãe me ensinando acordeon, que tenho até hoje a sanfoninha em 60baixos. (Fausto, 42, pianista e tecladista).

E depois disso eu tive minha mãe, que sempre cantou, sempre gostou de cantar, mesmo na infância. Na adolescência ela trabalhava com pessoal de teatro, essas coisas, então, até a minha veia artística vem dela... minha mãe comprava disco, todo disco que saía minha mãe comprava. (Sílvio, 38, violonista e cantor).

Os amigos também se destacam nesse processo. Todos os entrevistados declararam que aprenderam muito na convivência com amigos. O interes-

se pela música, bem como a escolha de repertório e do instrumento, foi, muitas vezes, influenciado por essa rede social. Ao contrário da infância, durante a qual a criança convive mais intensamente no seio familiar, na adolescência, grupos com características e interesses semelhantes tendem a se reunir com intuito de estabelecer vínculos e construir identidades próprias. Dessa maneira, a formação de bandas de música é uma prática muito comum. Segundo Green (2000), a prática em grupo é muito importante para a aprendizagem de jovens músicos. Os entrevistados relataram ter como hábito ouvir muita música junto com amigos, além de trocarem LPs e dicas de harmonias e convenções relacionadas aos instrumentos que tocavam.

E nessa roda de amigo, já esse pessoal que tocava violão, já começava a tocar guitarra, inclusive um também hoje é músico profissional também, né?... e ninguém tocava contrabaixo e todo mundo queria tocar guitarra e tal, aí foi crescendo a roda de amigo, todo mundo ficou com esse negócio de guitarra, guitarra, e aí quando eu conheci o contrabaixo dessa forma. (Marmelada, 31, baixista).

Aprender sozinho não significa, então, estar isolado do mundo e das influências sociais. Quando os entrevistados dizem ser autodidatas, tendem a relacionar a sua forma de aprender de maneira oposta à aprendizagem em ambientes escolares tradicionais. Segundo Gohn (2003), na aprendizagem autodidata as pessoas se colocam na condição de aprendizes, porém têm certa autonomia na escolha dos caminhos que irão percorrer durante a aprendizagem. Assim sendo, se organizam e direcionam o seu próprio estudo se baseando nas suas necessidades e objetivos pessoais. Essa aprendizagem autodidata, caracteristicamente intencional, normalmente acontece a partir da adolescência, quando a convivência com amigos e grupos específicos torna-se evidente. Apesar de relatarem que essa vivência musical com os amigos consistiu em uma experiência significativa no processo de aprendizagem inicial, os participantes voltaram a afirmar que não tiveram professores, mas sim que aprenderam com colegas em locais variados, como ambiente de trabalho ou ambientes informais. Há uma tendência de os entrevistados associarem o conceito de professor à idéia de espaço escolar. Muitos aprenderam com amigos que provavelmente funcionavam como professores informais. Mas essa ligação professor-aluno, quando estruturada fora do espaço formal da sala de aula, tende a não ser vista como uma relação desse tipo.

[...] eu tinha uns amigos músicos, né? Que tocavam violão, tarará, aí eu comecei a me interessar por música e comecei a batucar, então até na realidade eu nunca tive professor... E aí nos ensaios com os guitarristas, com um amigo meu, eles faziam exercícios pra mim,

eles me explicavam, e então no outro ensaio levava, e foi assim através dos amigos, né? (Pedro, 44, baterista).

Percebe-se então que o caminho percorrido por músicos populares, desde o início da aprendizagem até a profissionalização, é repleto de vivências musicais fora do ambiente acadêmico. Vinculado a processos de aprendizagem informal, há o prazer de aprender um instrumento. Algo que não representa sacrifício, com regras, prazos e currículos a serem cumpridos. Ao contrário, o aprendiz transforma o aprender em algo vivenciado a ponto de tornar-se algo que contribui para a constituição da própria identidade do aprendiz (Barbosa; Galvão, 2006). Nesse sentido, dedica-se e transforma a prática em constante processo de investigação e descoberta interagindo com o meio em que vive.

Motivação, automotivação e estudo individual

Além do incentivo da família e dos amigos, outro aspecto bastante enfatizado no discurso dos participantes diz respeito à automotivação. Essa se firmou como uma das principais características da aprendizagem inicial. Nesse contexto, implicitamente, há a idéia de um investimento pessoal em uma atividade que, por si só, era prazerosa.

[...] aprendi assim, em casa, sozinho e ouvindo muito. Sempre tive vontade, criança, ainda criança eu comecei, né? No cavaquinho. Com sete anos comecei a tocar violão, com sete nos já tocava violão, jazz essas coisas assim. (Zé Carlos, 49, baixista).

Lembro nesse dia que meu pai, às duas da manhã, levantou do quarto, meu pai que nunca abriu a boca assim, pra falar: vai estudar! Vai não sei o quê! Ele nunca se envolveu com música, foi minha mãe que me ensinou no acordeon... e tudo. A única que vez que ele se manifestou foi pra levantar da cama e dizer: -... chega. Você está desde as nove da manhã, são duas da manhã! Sai do piano e vai dormir. Amanhã você, você faz de novo. (Fausto, 42, pianista e tecladista).

Assim, emergiu da pesquisa que os participantes dedicaram-se de forma intensa à aprendizagem do seu instrumento durante grande parte da sua formação. Na obtenção de habilidades para a prática profissional, esses músicos empreenderam muito estudo individual deliberado (prática). Na literatura sobre *expertise* (Ericsson; Tesch-Romer; Kramp, 1993; Galvão, 2007; Sloboda et al., 1996), há a visão de que a prática deliberada é chata, maçante, cansativa. No entanto, desta pesquisa emerge justamente o contrário. Os músicos entrevistados declararam ter imenso prazer no seu estudo individual. Quando perguntados sobre "estudo individual", os participantes também tendem a achá-lo maçante. O interessante é que eles não vêem a sua prática como estudo individual. É mais forte aqui a idéia de uma ativi-

dade de caráter quase que lúdico, que alguém exerce quando tem vontade. Algo muito próximo da noção de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990).

... música tava muito sedutora e eu me lembro que eu mesmo não queria parar. Sempre fui autodidata, e eu amava a música, e queria fazer aquilo, então, passava horas e horas tocando, tirando música de ouvido, não queria parar. (Sílvia, 38, violonista e cantor).

De acordo com a *Teoria do Flow*, as pessoas conseguem sustentar durante muitos anos o estudo ou a prática deliberada porque a atividade em si é extremamente compensatória, proporcionadora de grande prazer. Basicamente, gostam do que fazem, a ponto de adiar gratificações, prazeres, para ficarem por conta de suas atividades. Alguns chegam até a não esperar recompensa alguma pelo que fazem. A atividade é por si só gratificante. Isso, evidentemente, representa a instância necessária ao estudo deliberado, capaz de sustentar uma motivação de longo prazo que transforma alguém em *expert*. A atividade de estudo torna-se muito gratificante, ao invés de entediante ou maçante.

Aprendizagem formal

Importante descoberta desta pesquisa diz respeito ao contexto de aprendizagem do músico popular. Ao contrário da crença do senso comum e de alguns resultados apresentados por pesquisas semelhantes (Gomes, 2003), vários músicos populares que participaram desta investigação freqüentaram algum tipo de curso regular de longa ou curta duração. Destacam-se, por exemplo, as aulas particulares de piano. Segundo Bozzetto (2004), no Brasil, professores particulares de piano têm papel significativo no ensino de música fora das instituições escolares tradicionais. Esses profissionais trabalham, geralmente, na própria casa ou no domicílio do aluno "educando crianças, jovens e adultos, preparando músicos e/ou futuros profissionais da área" (Bozzetto, 2004, p. 11). Fato esse enfatizado no discurso dos participantes desta pesquisa:

A aprendizagem de tocar foi em Anápolis. Eu nasci em Anápolis, e aí meus pais me colocaram pra aprender piano com uma professora particular, cidade do interior o garoto ou a garota além de fazer a escola normal tem que fazer... uma professora de arte qualquer ou pintura, ou vai fazer o violão, ou vai fazer o piano, como tradicionalmente tinha duas ou três professoras de piano e era um negócio meio tradicional. Fui aprender piano, piano clássico. (Fonteles, 48, pianista e tecladista).

Além dos professores particulares, destaca-se ainda o papel dos conservatórios e das escolas de músicas especializadas. Alguns entrevistados afirmaram ter freqüentado conservatórios e escolas durante alguma fase da vida. Entretanto, a maioria

declarou que a prática da música popular, nesses lugares, era por vezes proibida:

... porque as minhas professoras e professores lá de Goiânia e de Anápolis não me deixavam justamente ter acesso aos métodos populares. Não, elas achavam que aquilo iria me estragar, tá? (Fonteles, 48, pianista e tecladista).

Apesar de afirmarem, algumas vezes, que não aprenderam nada de útil nos conservatórios e em aulas particulares no que concerne à música popular, destacaram, entretanto, certos aspectos, como técnica, disciplina e aprendizado da leitura de partituras, enfatizados nos conservatórios, como extremamente importantes no desenvolvimento da atividade profissional, já que, em um mercado extremamente competitivo, essas habilidades fazem a diferença.

Além do acesso a professores particulares, a maioria dos entrevistados afirmou ter freqüentado escolas, conservatórios e ou faculdade de música e também cursos esporádicos de pequena duração, como cursos de verão, *workshops* e palestras.

E depois de muito tempo eu acho que fiz uns dois cursos de verão com o Nelson Aires e Elenice Maranesi, sabe?... que aí deu uma base legal porque aí já foi... eu já sabia tocar, já sabia o que eu tava fazendo e as pessoas me casaram por exemplo com uma música popular brasileira, mesmo, como se toca, como se faz os improvisos como devem ser feitos como é que se pode pensar, a maneira de pensar o acorde, a maneira de pensar em pontes e essas coisas assim. (Fonteles, 48, pianista e tecladista).

Bom de ouvido

Em suma, para tornar-se um bom músico popular, nem sempre é necessário, na perspectiva dos participantes, muito estudo individual, embora se possa concluir a partir dos relatos que todos se dedicaram bastante ao estudo individual. Se a importância do estudo individual é apenas implícita, o mesmo não ocorre com outras noções. Aparece de modo bastante incisivo nas falas, por exemplo, que para ser bom músico popular, é necessário ser bom de ouvido.

... porque o músico, ele tem que ter um bom ouvido, senão ele não vai conseguir ser um bom músico. Isso é certeza absoluta!... (Sílvia, 38, violonista e cantor).

Além disso, alguns músicos afirmaram que existem pessoas com ouvido e outras sem ouvido. Apesar de afirmarem enfaticamente essa idéia inicialmente, alguns participantes tiveram dificuldades para explicá-la. Ao longo da entrevista, muitos fizeram um discurso que girou, por exemplo, em torno de noções inatistas da aprendizagem. Para esse grupo, a capacidade humana de “ter um ouvido mu-

sical” já nasce pronta. Eles crêem que algumas pessoas têm jeito para a música e outras não. A maioria dos participantes afirmou que a habilidade de ter ou não ter ouvido se relaciona a fatores como ter um “dom divino” e/ou ter uma “genética favorável”. É importante enfatizar que alguns desses músicos se contradizem ao longo da entrevista, afirmando também que o meio influencia no desenvolvimento do indivíduo, retratando assim uma concepção interacionista, na qual o ser humano seria uma integração entre os dois fatores anteriores.

A pessoa sem ouvido, ela não vai conseguir fazer, né? E é até difícil explicar o que seria uma pessoa com ouvido, alguém que tem ritmo? Que tem ritmo assim ouve o ritmo e saiba de que tipo, que ouve uma nota e saiba cantar aquela determinada nota. Sim, é uma pessoa que quando você pega um tom e canta dentro do ritmo. (Sílvia, 38, violonista e cantor).

Têm pessoas que são por natureza, são detonadas, ou desafinadas. Desafinação às vezes não é só um defeito, ela pode ser um, a pessoa é normal e desafinada, não tem gente que chama assim [grito], ela tá desafinada, não tem gente que fala desafinada, né? Que ronca desafinada [risos]. (Jussara Silva, 65, cantora).

Conceitos sobre habilidade ou aptidão musical, talento, periodicamente retornam à literatura e às discussões formais e informais como uma importante parte do debate sobre o impacto da natureza e do ambiente na aprendizagem (Galvão, no prelo). Segundo Shuter-Dyson (1999), aptidão musical é um termo cujo significado nos remete ao potencial para o aprendizado da música, com ênfase no desenvolvimento das habilidades musicais.

Outra parte dos entrevistados, no entanto, afirmou que todos temos ouvido. Um dos entrevistados questionou a utilização do termo “bom de ouvido”. Para ele, esse conceito é muito relativo e relaciona-se a uma série de fatores externos, como a cultura e o contexto no qual esse termo é utilizado. Os demais argumentaram que, muitas vezes, o bom ouvido tem relação com conceitos de percepção e sensação. O termo percepção estaria relacionado com estar atento, perceber os outros músicos, a reconhecer aspectos sonoros específicos mediante probabilidade, aos cinco sentidos, a conhecer o campo harmônico e, após algumas tentativas, acertar o que é requisitado. Sensação seria algo relacionado à sensibilidade ao fazer música, isto é, compor, interpretar, fazer algo que emocione a si próprio e aos outros. Ambos dependem, como já foi abordado anteriormente, de ouvir muito e ter certa “alma musical”. Nesse ponto, alguns entrevistados afirmaram que o inverso da premissa questionada não é verdadeiro, isto é, não é necessário ser músico para se ter um bom ouvido.

É, aí eu concordo se, a gente definir o que é, por exemplo, o bom ouvido. Pra mim, eu acho que é mais uma relação de percepção, mas não necessariamente ela pode ser musical, aquela coisa do conhecimento da nota, qual é o acorde, entendeu? Eu acho que a percepção aí que eu falo que é um bom ouvido é você, é você ter a, a, a, você tá, era o que acontecia comigo, quando eu te falo que eu aprendia a tocar aprendia assim, eu desenvolvia o samba, o baião, o trabalho da noite mesmo, uma vassoura já lá tocando era porque eu era extre... eu me considerava extremamente atento ao que tava acontecendo. Então, eu tinha muita percepção, o que... que... o que... o que que tava acontecendo naquela hora daquela música, então eu ficava extremamente atento a tudo, né? (Pedro, 44, baterista).

O termo bom de ouvido foi relacionado também a outros aspectos, como saber ler partitura, cifra, harmonia, ter conhecimento teórico, praticar (tirar música de ouvido, ouvir de tudo e desde cedo, ouvir o que os outros estão fazendo, etc.) e compreender o que está fazendo.

Bom ouvido, eu só classifico bom ouvido aquele cara que tem idéia do... do... da função harmônica que tá acontecendo, bom ouvido. Você pode ter um cara bom ouvido que não estudou? Pode! Não tem problema nenhum, pode! (Aluizio, 53, violonista).

Segundo um dos entrevistados, ao contrário da música aprendida na escola formal, a música popular foi durante muito tempo aprendida fora dos livros e da teoria, tendo como principal veículo o ouvido. Por isso as pessoas têm a crença de que para ser um bom músico tem que ter um bom ouvido.

Conclusões

O presente estudo mostrou que o músico popular aprende em contextos variados. Diferentemente da crença do senso comum, professada inclusive por muitos dos participantes, de que a aprendizagem do músico popular é consequência somente de um talento nato ou de um dom divino, emergiu da pesquisa que esses profissionais estudam muito, porém nem sempre de forma homogênea e convencional. Isso traz mais suporte para a importância fundamental do estudo deliberado no desenvolvimento da *expertise*, tanto no que diz respeito a domínios formais, como informais (Chi, 2006, Ericsson; Tesch-Romer; Kramp, 1993; Galvão, no prelo).

A inserção no universo musical ocorre principalmente por meio da família e de amigos mais próximos, bem como pela vontade intrínseca de aprender um instrumento. Gomes (2003) considera que a aprendizagem musical em família representa uma das principais vias para a inserção de crianças e jovens no meio musical. Percebe-se, então, que os hábitos familiares são extremamente importantes no desenvolvimento da escuta musical.

Para os participantes, o processo ensino-aprendizagem da música popular sofreu grandes modificações nos últimos anos. Segundo alguns entrevistados, à época em que eles iniciaram seus estudos com professores e em escolas específicas de música a prática da música popular não era permitida. No entanto, constatou-se nesta pesquisa que praticamente todos freqüentaram algum tipo de aula formal (ensino regular, cursos técnicos, *workshops*, palestras, cursos de verão, etc.) ao longo de toda formação profissional. É importante destacar que embora essas aulas nem sempre tivessem sido direcionadas à música popular, acredita-se que de alguma forma esse conhecimento auxiliou na formação desses profissionais, como na compreensão das estruturas da teoria musical e no desenvolvimento da técnica no instrumento.

Quanto à aprendizagem, conclui-se, então, que esses profissionais desenvolvem hábitos de estudo muito peculiares. Não há homogeneidade na forma como desenvolvem o seu conhecimento. O que se pode considerar é que há intensa dedicação, principalmente no que diz respeito à escuta, que ocorre diariamente em contextos variados, como em casa, no carro, durante as aulas, em *shows* e apresentações. Na verdade, pode-se afirmar que os entrevistados ouvem música praticamente durante todo o dia. Esse fato influencia profundamente no desenvolvimento da escuta atenta e intencional (Green, 2001).

Nesse aspecto, a disponibilidade e facilidade dos recursos tecnológicos e materiais didáticos disponíveis no mercado também influenciam profundamente essa forma de aprendizado. Conforme a publicação e a elaboração de materiais didáticos, esses profissionais, ao longo de sua formação e profissionalização, utilizaram-se também de métodos, porém tendo sempre a audição como guia para o seu aprendizado. Nesse aspecto, além dos recursos do rádio e gravações em LPs e, nos últimos anos, em CDs, esses profissionais utilizam fitas de videocassete, DVDs, recursos da internet, etc. Na verdade, esses músicos mostram-se verdadeiros pesquisadores e criadores da sua própria aprendizagem (Gohn, 2003).

Quanto aos jargões utilizados pelo senso comum, como músico bom de ouvido (Prass, 2004), os músicos entrevistados ainda têm dúvida quanto a essa questão. Há uma primeira reação afirmativa, em defesa de uma condição inatista. Quer dizer, as pessoas já nasceriam com essa habilidade. No entanto, os participantes também acreditam que essa característica musical pode ser desenvolvida. Os participantes, no entanto, não falaram sobre serem

considerados especiais ou especialmente talentosos quando crianças. O aspecto que enfatizaram mais foi o de que gostavam de tocar instrumento e de que brincavam com isso. Dessa maneira, a princípio estudando de forma solitária, em grupos de amigos ou em família, os músicos populares se profissionalizam tendo como principal fator motivador o prazer em tocar, algo muito próximo da noção de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990). No entanto, diferentemente da escolha de outras profissões, a atividade do músico popular, geralmente, caracteriza-se por ser muito árdua e com baixa remuneração. De acordo com o relato dos entrevistados, cada vez mais o mercado de trabalho para esses profissionais está sendo modificado. A expansão das opções de atuação desses músicos exige profissional capacitado e qualificado para a execução de tarefas diversificadas.

Nesse contexto é que se destaca a importância da inserção e estruturação da música popular nas escolas, nos conservatórios e nos cursos superiores no país, pois há um mercado de trabalho exigente, bem como aprendizes e profissionais dispostos a se especializarem. Não obstante, as estrutu-

ras curriculares e as metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem da música popular talvez precisem ser modificadas. Considerando que as exigências desses profissionais se diferenciam, por exemplo, das exigências de músicos eruditos, deve-se considerar que a formação desses músicos populares também deva ser diferenciada.

Outro ponto importante diz respeito à utilização da tecnologia. Conforme afirma Requião (2002), os músicos populares precisam ter outros conhecimentos, além do seu instrumento em específico, como saber operar uma mesa de som, trabalhar com cabos e materiais de amplificação. Talvez a ampliação da utilização dos recursos tecnológicos no ensino da música represente importante caminho para a reestruturação do ensino da música nas escolas e principalmente na elaboração de estratégias eficazes para o ensino da música popular. A sistematização do saber do músico popular, nas suas mais diferentes especialidades, representa um desafio para todos os profissionais da área. Esta é uma das formas de suprir a demanda do mercado de trabalho e democratizar o ensino da música no nosso país.

Referências

- BARBOSA, P. O.; GALVÃO, A. Rap e identidade social: um estudo de caso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 8., 2006, Cuiabá. *Ética, educação e democracia*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2006. p. 147-148.
- BECKER, B. *Grundlagen soziologischer Methodologie*. Frankfurt: Selbstverlag, 1999.
- BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, set. 2001.
- BOZZETTO, A. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de Prof. de Piano*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- CAMPOS, M. C. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CAZNOK, Y. B. *Música entre o audível e o visível*. São Paulo: Unesp, 2003.
- CHI, M. Two approaches to the study of experts' characteristics. In: ERICSSON, K. et al. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 21-30.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Haper and Row, 1990.
- DEL-BEN, L. Ouvir-ver música: novos modos de viver e falar sobre música. In: SOUZA, J. V. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Corag, 2000. p. 91-106.
- ERICSSON, A.; TESCH-ROMER, C.; KRAMP, R. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.
- GADAMER, H. G. *Truth and method*. New York: Continuum, 1975.
- GALVÃO, A. C. T. *Practice in orchestral life: an exploratory study of orchestral players' learning processes*. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional)—University of Reading, Inglaterra, 2000.
- GALVÃO, A. O desenvolvimento do talento musical. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 99-115.
- GALVÃO, A. questão do talento: usos e abusos. Brasília. In: VIRGOLIN (Org.) *Criatividade e talento em múltiplas dimensões*. Brasília: Editora da UnB. No prelo.
- GALVAO, A.; GHESTI, I. Impacto da educação nos primeiros anos: uma perspectiva psicológica. In: CANDIDO GOMES; Ângela Almeida; BARRETO, Aidê (Org.). *Educação infantil: construindo o presente*. Brasília: Edições Unesco, 2003. p. 99-115.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *Awareness of dying*. Chicago: Aldine, 1965.

- GOMES, C. H. S. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- GOMES, C. H. S. A formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 25-28, mar. 2003.
- GOHN, D. M. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003.
- GREEN, L. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.
- GREEN, L. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: London University/Institute of Education: Ashgate Publishing, 2001.
- MEAD, G. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- PIDGEON, N. Grounded theory: theoretical background. In: Richardson, J. (Ed.). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS, 1996. p. 75-85.
- PINTO, M. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal. *Opus*, n. 8, fevereiro 2002. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus8/mercmmain.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2007.
- PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- PURIS, X. *The complexity of research measure* (in Greek). Paris: Ajax, 1995.
- REQUIÃO, L. P. de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 59- 67, set. 2002.
- SANTOS R. M. S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, n. 2, p. 7-112, 1994.
- SARANTAKOS, S. *Social research*. London: Macmillan, 2002.
- SHUTER-DYSON, R. Musical ability. In: DEUTSCH, D. *The Psychology of Music*. Orlando: Academic Press, 1999. p. 627-652.
- SLOBODA, J. et al. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, v. 87, p. 287-309, 1996.
- SOBREIRA, S. G. *Desafinação vocal*. Rio de Janeiro: Enfoq Fashion Gráfica, 2002.
- STALEVA L. V. *Development of music mentation in children*. Bull. Council Research in Music Education, 1981.
- TAYLOR, M. Ethnography. In: Banister, P. et al. (Ed.). *Qualitative methods in psychology*. Buckingham: Open University Press, 1994. p. 67-73.
- TURATO. E. A questão da complementariedade das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: GRUBITS, S.; NORIEG, J. (Org.). *Métodos qualitativos: epistemologia complementariedades e campos de aplicação*. São Paulo: Vetor, 2004. p. 17-51.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 05/06/2007

Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?

Patrícia Fernanda Carmem Kebach

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
patriciakebach@faccat.br

Resumo. Procuo, através deste estudo, refletir se a herança genética desempenha alguma função no desenvolvimento musical. Através da epistemologia genética, busco compreender os mecanismos de adaptações orgânicas ao meio e traçar um paralelo entre estas e as adaptações cognitivas, em relação ao objeto musical, na tentativa de compreender quais as semelhanças e diferenças entre ambas. O objetivo principal, portanto, é o de saber como se constrói o conhecimento musical, qual o papel do organismo e do meio nesta construção e, especialmente, se as estruturas musicais possuem algo de inato. Minha proposição é a de que as estruturas musicais não são inatas, e sim, construídas na interação entre sujeito (corpo e mente) e objeto (no caso, a música), embora o mecanismo de adaptação cognitiva possua características semelhantes ao de adaptação orgânica.

Palavras-chave: desenvolvimento musical, epistemologia genética, adaptação orgânica e cognitiva

Abstract. I intended, with this study, to learn if the genetic inheritance has any function in the musical development. Through the genetic epistemology, I tried to understand the mechanisms of organic adaptations to the environment and to plot a parallel between these and the cognitive adaptations, related to the musical object, in an attempt to understand the similarities and differences between both. The main purpose, hence, is knowing how the musical knowledge is built, which the roles of organism and environment are in this construction and, particularly, if the musical structures possess something inborn. My proposal is that the musical structures are not inborn, but, built in the interaction between the subject (body and mind) and object (music, in this case), although the cognitive and organic adaptation mechanisms have similar characteristics.

Keywords: musical development, genetic epistemology, organic and cognitive adaptation

Introdução

As pessoas costumam atribuir o “bom desempenho artístico” a algo que não conseguem explicar, como ao talento, por exemplo. Alguns pesquisadores, assim como Gardner (1997), pensam que o talento está ligado à questão hereditária, apesar deste autor mencionar que suas bases teóricas têm ligações com a epistemologia genética de Piaget e com a psicanálise freudiana, o que nada tem a ver com posturas teóricas inatistas. Ou seja, essa concepção traz à tona a idéia de que os bons músicos já

trazem consigo um saber inato sobre a música que precisam apenas trazer à consciência e organizar. Esse tipo de pensamento tem a ver com a epistemologia apriorista, que vem de *a priori*, isto é, o que é posto antes como condição do que vem depois. Especialmente na área da música, a questão do dom musical é utilizada à revelia de um estudo com profundidade ligado à função da hereditariedade na construção do conhecimento musical. Teria realmente a hereditariedade um papel determinante no processo

de aprendizagem musical? Afinal, como ocorre o processo de desenvolvimento musical?¹ Seria um processo distinto de construção ou apenas um conteúdo diferenciado construído obedecendo às mesmas leis do processo geral de construções cognitivas do sujeito? E o meio? Teria algum papel nessa construção ou ela estaria tão atrelada a um quadro hereditário que o meio desempenharia um papel secundário nesse processo?

Minha hipótese de partida para tentar responder a essas questões está ligada a um quadro teórico interacionista construtivista, proporcionado pela epistemologia genética: os aspectos gerais do mecanismo de construções musicais obedecem às mesmas leis de funcionamento de todo processo de adaptação do sujeito em relação aos objetos descobertos. Diferente de Hargreaves (1995), para quem a teoria dos estágios de Piaget serve apenas para evidenciar a progressão do pensamento lógico-científico, penso que o desenvolvimento musical segue os mesmos estágios de desenvolvimento do que os outros conteúdos estudados pela Escola de Genebra. Essa afirmação foi proporcionada por uma de minhas pesquisas, cujas conclusões remeteram-me a pensar que a música é um objeto constituído pela ação humana que se caracteriza pelo atravessamento das estruturas lógico-formais estudadas por Piaget (Kebach, 2003a). Assim, minha proposição piagetiana é a de que o processo de construção geral está ligado ao mecanismo de equilíbrio majorante (Piaget, 1978a), em termos de um vetor imanente de transformação epistêmica (De Lajonquière, 1999), ou seja, de construções cognitivas progressivas, prolongando a tendência geral da vida orgânica a uma conquista do meio, isto é, a tendência fundamental à assimilação (Piaget, 1978a, 1996). A energia que mobiliza essa tendência está ligada à afetividade. É o desejo (o interesse), portanto, o que mobiliza os sujeitos a se construir musicalmente. Resumidamente, a partir da epistemologia genética piagetiana, penso que a capacidade musical, assim como as demais, é construída na interação entre sujeito e objeto.

Para explicar os mecanismos desse processo geral de adaptação e, especialmente, ao processo de construção musical ou, dito de outro modo, os mecanismos de adaptação do sujeito em relação aos

elementos da linguagem musical que procura conhecer, iremos à sua fonte original ligada à estruturação orgânica, visando à verificação do papel da hereditariedade no quadro geral das construções do sujeito. Mas, antes, precisamos diferenciar herança genética de herança cultural.

A influência cultural sobre as construções musicais dos sujeitos

O conceito de hereditariedade, que está sendo especificado aqui, está ligado ao significado de herança genética (as estruturas que estão no corpo do sujeito ao nascer, sua “bagagem hereditária”), e não ao conceito muito corrente de Bourdieu (1996) sobre a herança, no sentido de reprodução do *habitus*.² Esse conceito bourdieusiano nos permite, na experiência cotidiana, compreender ou pressentir as condutas, as ações, interações, relações de rivalidade e conflitos que formam o curso do histórico musical dos sujeitos. Ou seja, sob o ponto de vista teórico bourdieusiano, quanto mais acesso a capitais culturais de elite, maior será a oportunidade do sujeito que se estrutura musicalmente de ser reconhecido como bom musicista. Isso, portanto, está ligado a uma questão de herança de condensação de capitais culturais, socioeconômicos e políticos (o que chama de poder simbólico). Assim, sabe-se que nos meios sociais mais altos, o acesso à cultura de elite é maior, e que as oportunidades nos níveis sociais menos privilegiados, é restrita. Por exemplo, uma pessoa que nasce em uma família abastada financeiramente, terá acesso a cursos de música, espetáculos artísticos, à compra de CDs, terá tempo para estudar, etc. Seu meio, portanto, além de proporcionar ofertas culturais de elite, favorecerá seu desenvolvimento. Ela terá mais tempo para pensar, estudar, interagir musicalmente. Já o meio de uma pessoa que nasceu na favela, embora ofereça possibilidades de interações culturais diversificadas, pode bloquear o desenvolvimento musical em função da energia que será desviada para outras funções, como a da própria luta pela sobrevivência. Além disso, a cultura musical popular é preconceituada, e os habitantes da favela não têm os mesmos acessos a uma cultura de elite, que é considerada como superior, em detrimento da rica diversidade da cultura popular. Apesar dessa constatação, do ponto de vista epistemológico, ambos, morador da favela e

¹ Desenvolvimento musical tem aqui o sentido de compreensão progressiva das regras de organização da linguagem musical, não importa de que cultura. Dessa forma, construir-se musicalmente possibilita a produção sonora em forma de execução organizada ou de composição, em grau mais elevado. Dito de outro modo, a uma construção progressiva de condutas musicais organizadas.

² Reprodução do *habitus* aqui tem o sentido de seqüências estratégicas ordenadas e orientadas de práticas inconscientes ou conscientes, que todo o grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo, legitimando privilégios ou condutas culturais diversas, neutralizando-as. Essas estratégias não são percebidas como tais pelos agentes (Bourdieu, 2005, p. 11).

pessoa pertencente à família abastada, têm a possibilidade de se desenvolverem musicalmente, pois nasceram com estruturas orgânicas similares. Ou seja, o funcionamento cognitivo de ambos é idêntico. As oportunidades é que serão diferentes.

Bourdieu fala que as trajetórias dos indivíduos são constituídas pela relação de forças do campo e sua inércia própria. Isto é,

essa inércia está inscrita, de um lado, nas disposições que eles devem às suas origens e às suas trajetórias, e que implicam uma tendência a perseverar na maneira de ser, portanto, em uma trajetória provável, e, de outro lado, no capital que herdaram, e que contribui para definir as possibilidades que lhe são destinadas pelo campo. (Bourdieu, 1996, p. 24).

Essa análise de Bourdieu, a partir de seu conceito de herança, fornece-nos informações a respeito do preconceito existente em relação à questão do dom. Na falta de um olhar aprofundado sobre os mecanismos de adaptação e do papel da sociedade na construção musical, as pessoas costumam utilizar frases de senso comum como “filho de peixe, peixinho é”, “a fruta nunca cai longe do pé”, etc., na tentativa de “comprovar” que as pessoas que nascem em famílias de músicos, herdaram “no sangue” esse talento. Na verdade, não se dão conta de que as estruturas musicais são constituídas a partir das vivências musicais dos sujeitos, ou a partir do interesse do sujeito de buscar, de alguma forma, construir-se musicalmente. Assim, o mecanismo que mobiliza as ações é o interesse e, portanto, não está absolutamente determinado pelo meio, embora este realize um papel importante no desenvolvimento. Porém, não adiantaria alguém nascer numa família de músicos, independentemente de sua condição social, se não se interessasse por música.³ Mesmo assim, aqueles que nascem num ambiente com muitos incentivos musicais, sejam eles de qualquer natureza cultural, têm maiores chances de despertarem interesse pela oferta constante da música, e pela tendência à reprodução das condutas familiares ou de seu entorno cultural, assim como nos indica o conceito de reprodução do *habitus*, como já o definimos em nota anterior. Por outro lado, qualquer pessoa que tenha um interesse tão forte em construir-se musicalmente, embora tenha nascido em um meio que não seja tão propício às suas construções, irá buscar formas para a estruturação desse conhecimento. Os caminhos podem ser diversos, como aponta Beyer (1995, 1996), centrados em uma cons-

trução mais informal ou mais formal, mais erudita ou mais popular, etc., conforme os percursos realizados pelos sujeitos em jogo. Gomes (2006) aponta também a questão da importância do projeto educativo dos pais e a diversidade de situações e envolvimento com outras pessoas além das do núcleo familiar nas aprendizagens musicais em família. Portanto, existem vários fatores em jogo nesse processo de aprendizagem musical que não tem nada a ver com dom ou talento inatos.

Desse modo, para Bourdieu, falar em dom musical, inclusive, é uma forma de naturalizar (ou neutralizar) a exclusão daqueles que não possuem acesso a possibilidades de ações diferenciadas sobre, por exemplo, a música como objeto a ser construído. Geralmente, possuir um dom musical tem a ver com um quadro de apropriação de técnicas complexas, não aquelas populares, mas as impostas por padrões culturais eurocêntricos. Transmite-se e impõe-se, via de regra, padrões culturais que se tornaram modelos, através de um processo histórico-cultural de valorização de certos conteúdos como bem simbólico. Há legitimação de obras que representam a hierarquia dos bens culturais válidos dentro de uma sociedade, em um dado momento. No entanto, nem todos têm acesso a esses padrões culturais, como diz Penna (1990). A cultura popular é excluída por uma boa parte da sociedade, embora abraçada por outra. A parte que deslegitima os saberes culturais gerados em ambientes diversos, como a cultura popular, por exemplo, é justamente a burguesia, que, enquanto detentora do poder de veiculação musical nas mídias, embora desmereça a cultura popular, dela tira proveito em termos financeiros. Em meio a esse paradoxo, o que seria um bom músico? O que é ser talentoso ou possuidor de um dom musical? Essa discussão gera muitas controvérsias e preconceitos, e não fornece as informações que necessitamos para compreender se a música depende da herança genética ou de construções progressivas. Entretanto, a partir dela podemos compreender os mecanismos de herança cultural que não são exatamente o foco deste artigo.

Para que possamos extrapolar uma análise superficial sobre os mecanismos de hereditariedade genética, iremos discutir aqui se o sujeito herda alguma capacidade musical inata ou não. Desse modo, através da teoria de Piaget sobre a adaptação vital e o comportamento motor da evolução iremos tentar

³ A partir destas proposições podemos refletir, então, sobre a importância das ações docentes em educação musical. Sob o ponto de vista construtivista, é responsabilidade do professor proporcionar situações significativas e de desafio, que mobilizem o interesse dos sujeitos em se apropriar dos conteúdos.

compreender as semelhanças e diferenças entre a adaptação orgânica, em relação ao meio, e do sujeito, em relação aos objetos a serem construídos. A análise, portanto, será sobre a música, como objeto em construção.

O processo geral de adaptação orgânica

Apesar das conservações orgânicas serem apenas aproximativas, incapazes de invenção, com regulações mais ou menos limitadas e rígidas, em função de uma programação hereditária, podemos pensar os aspectos gerais dos mecanismos de adaptação já no organismo. Se fizermos a seguinte relação: o organismo corresponde ao sujeito e o meio, ao conjunto dos objetos exteriores que se trata de conhecer, podemos pensar no processo análogo de adaptação tanto no que diz respeito à interação entre organismo e meio quanto entre sujeito e objeto. Trata-se de verificar certos aspectos gerais de mecanismos de adaptação nos dois casos: tanto no organismo em relação ao meio quanto do sujeito em relação aos objetos a serem descobertos.

Partamos da adaptação orgânica. De acordo com Piaget, a tendência de todo organismo é a de regular-se em função do meio e de manter-se, em princípio, equilibrado. Dessa forma, a lógica do genoma é de manter-se como ele é. Porém, esse organismo está constantemente respondendo aos desequilíbrios causados pelo meio. Portanto, organismo e meio estão em constante interação. Passo a passo, poderíamos dizer, segundo a explicação piagetiana, que o organismo procura responder ao desequilíbrio causado pelo meio. Esse processo leva a uma nova integração somática e causa bloqueios interiores parciais. Entretanto, com uma repercussão próxima ao desequilíbrio. Se os processos epigenéticos⁴ não bastam para restabelecer o equilíbrio, os genes reguladores são sensibilizados para buscar uma nova síntese. Então, aparecem as variações genéticas, atuando mediante efeitos seletivos até a estabilização, ou equilíbrio desse processo. Por exemplo, um organismo que é transportado de seu ambiente natural para um outro meio em que o ambiente climático é hostil, terá que, ao longo das gerações, criar novas formas para adaptar-se a essas mudanças, o que acaba sensibilizando os genes e os transformando em novas formas fenotípicas. Isto é, há mudança na estrutura orgânica, a fim de realizar novas adaptações e essas transformações (ou mutações) são herdadas geneticamente (Piaget, 1996, p. 313).

Esse processo de regulação que o organismo realiza para adaptar-se aos desequilíbrios causados pelo meio está ligado, no plano biológico, a um mecanismo de “copiar” (no sentido de imitação, que para Piaget, está sempre ligado a uma reconstrução interna) no mundo endógeno (no genótipo) as adaptações exógenas (o fenótipo). A esse mecanismo Piaget chama de *fenocópia*, que desempenha uma função bastante geral nos processos evolutivos. Podemos dizer, então, que quando vemos o fenótipo de alguém, vemos um genótipo adaptado ao meio (Piaget, 1978a, p. 7).

O processo de interiorização e exteriorização correlativas que ocorre no plano cognitivo corresponde ao processo de regulação endógena que o genótipo realiza quando copia o fenótipo, substituindo-o e reconstruindo-o, visando a um melhor equilíbrio. Por exemplo, no plano cognitivo, quando entra em desequilíbrio diante de algo novo a ser assimilado, o sujeito, ao mesmo tempo em que age (exterioriza algo) sobre o objeto em jogo, diferenciando suas propriedades, integra (interioriza) essas ações, transformando suas estruturas mentais, pois agora conhece mais a respeito do que se propôs a aprender (equilibra em patamar superior). Isso lhe possibilitará uma melhor *performance* posterior. Há, portanto, convergência entre o processo adaptativo biológico e a estruturação das formas de inteligência, inclusive as superiores, cujas construções são realizadas a partir das interações entre os desafios vindos do meio ou perturbações interiores que levam a uma resposta ativa (ou não, dependendo dos esquemas de assimilação que o sujeito já possui), visando a um maior equilíbrio. Vejamos mais de perto essas correspondências.

Da adaptação orgânica à construção cognitiva: estruturas operatórias progressivas

Pensamos que refletir sobre o processo de adaptação vital e estruturação cognitiva musical poderá ajudar a responder às perguntas introdutórias deste estudo. A primeira questão está relacionada à herança genética: qual o papel da hereditariedade no desenvolvimento musical e no geral? Já vimos que o papel da hereditariedade na adaptação orgânica é fundamental. A adaptação biológica, em termos de fenocópia, depende das estruturas herdadas. Constitui-se, portanto, num processo muito restrito, que leva anos para ser realizado.

⁴ Processos que se formaram posteriormente.

Mantendo a relação que propusemos inicialmente sobre a correspondência do organismo ao sujeito e do meio, ao conjunto dos objetos exteriores que se trata de conhecer, podemos verificar que os processos adaptativos são muito semelhantes, tanto no que diz respeito à adaptação orgânica, quanto à adaptação cognitiva. Dito de outra forma, cada vez que o sujeito depara-se com coisas novas, ou com as resistências do objeto, para as quais ainda não construiu soluções, desequilibra-se (ou não), em função daquilo que já estruturou mentalmente até o momento, na busca de um novo equilíbrio que garanta a manutenção do sistema. Prolonga a tendência geral da vida orgânica a uma nova conquista do meio, ou seja, a tendência vital fundamental à adaptação (Piaget, 1978a, p. 121).

Piaget (1978a, p. 152), para acentuar a semelhança dos processos adaptativos em termos orgânicos e cognitivos, refere-se ao equivalente cognitivo da fenocópia, que são fenocópias apenas aparentes, com o nome de *pseudofenocópias*, por simetria às abstrações pseudoempíricas (semelhança no processo), pois, a partir destas, se extraem do mundo exógeno informações que são reconstruídas no mundo endógeno. Qual o papel da hereditariedade no mecanismo de pseudofenocópia? É o mesmo da fenocópia? A pseudofenocópia, ao contrário da fenocópia biológica, não depende diretamente de estruturas herdadas, porém, não está desconectada da própria função orgânica, que é sua fonte original. Ou melhor, na fenocópia biológica, o processo endógeno tem origem no genoma e nas autorregulações orgânicas. Já na pseudofenocópia (seu equivalente cognitivo) é também originado por regulações internas e orgânicas, porém sem atingir o genoma e, portanto, sem caráter hereditário. Assim, a hereditariedade na construção cognitiva, com base na epistemologia genética, não desempenha papel relevante como propõe o senso comum, especialmente no âmbito musical. Toda a vez o músico executa ou cria uma peça musical com tal naturalidade que remete à possibilidade de algo inato, ou quando atinge um estado tal de equilíbrio majorante, em que seus movimentos de execução, por exemplo, estão completamente automatizados, podemos falar na ocorrência da *pseudofenocópia*. Ou seja, podemos dizer que esta construção foi atin-

gida por um longo processo de aprendizado, através da ação desse sujeito sobre seu objeto (no caso, seu instrumento musical, seu corpo, a partitura etc.). Nesse caso, a naturalidade das condutas musicais é tão grande que é “como se” o genótipo houvesse copiado o fenótipo. Por medidas econômicas mentais, automatiza-se essa aprendizagem, naturalizando-a e tornando-a algo que parece inato, assim como acontece quando aprendemos a dirigir, por exemplo. Temos aí o equivalente cognitivo da fenocópia, isto é, um exemplo do fenômeno da pseudofenocópia (ou “fenocópia cognitiva”).

O papel do meio físico e social nas construções musicais

Mas, e o meio? Qual a função do meio? Procuo essa resposta em um novo estudo. Ou seja, em minha pesquisa atual⁵ procuro demonstrar o quanto o meio é fundamental para o desenvolvimento musical do sujeito. Busco compreender de que modo os sujeitos cooperam na tarefa de produzir música coletivamente. Ou, dito de outro modo, de que modo seus sistemas de significação são mobilizados quando interagem com a diversidade de saberes culturais construídos, dependendo do contexto de que vêm. Enfim, procuro verificar os conflitos cognitivos e emotivos ocasionados pelas interações dos sujeitos com a música como objeto socialmente constituído, em ambiente de musicalização coletiva. Portanto, compreendo a relevância do meio como fator fundamental na construção do conhecimento musical. O meio pode ser desafiante o suficiente, como já afirmei, para possibilitar a mobilização de energias de ação do sujeito sobre o objeto, bem como criar barreiras, engessar, bloquear ou mesmo desestimular o sujeito a construir conhecimento. Porém, o meio não é fator exclusivo, mas sim correlativo às ações do sujeito, pois a necessidade de ação interna organizadora é indispensável.

Desse modo, penso o conhecimento musical como o resultado, portanto, da interação contínua entre o sujeito e a realidade que o rodeia, realidade esta que não diz respeito somente aos objetos físicos, mas também à realidade social, às trocas, enfim, a tudo que o sujeito transforma em objetos de conhecimento. Quanto mais essa realidade for mu-

⁵ Esta análise que proponho em minha atual investigação segue com os pressupostos teóricos da epistemologia genética. Não busco em Vygotski as explicações para esses fenômenos. Os principais conceitos que desenvolvo para analisar as interações sociais partem dos conceitos piagetianos de auto-regulação, abstração reflexionante (Piaget, 1995), conflito sócio-cognitivo (Perret-Clermont, 1996) e cooperação (Piaget, 1973, 1994), e não do sócio-interacionismo vygotskiano (Vygotski, 1984) que, a meu modo de ver, não garante uma análise mais profunda dos processos de aprendizagem e estruturação cognitiva. Assim como Piaget, não penso que a linguagem estrutura o pensamento (proposição vygotskiana), e sim o inverso: a ação precede a compreensão (Piaget, 1978b).

sical, isto é, apresente formas que incentivem o interesse do sujeito a se desenvolver musicalmente, maior será seu nível de construção em relação à música, como objeto a ser assimilado. A interação social, nesse sentido, é muito importante, já que ao realizar trocas de pontos de vista, criando, recriando, apreciando música coletivamente, o sujeito é incentivado a experimentar o objeto musical por outros ângulos, de outras formas, enfim, aprende que seu ponto de vista não é absoluto: é apenas um, entre vários outros.

Já para as doutrinas clássicas neodarwinistas (Piaget, 1996, p. 38) e behavioristas (Skinner, 1938), o meio desempenha papel exclusivo em todos os níveis. Essas doutrinas consideram ainda que as atividades endógenas do organismo e do sujeito são incapazes de invenção (Piaget, 1996, p. 121). Poderíamos pensar então que o meio é quem fornece as informações necessárias para as construções musicais do sujeito? Pelo fato de falarmos em “cópia!”, poderíamos dizer que o sujeito apenas copia do meio as informações tal qual lhe são apresentadas e percebidas, no sentido empirista de Hume?⁶ Ora, o mecanismo tanto da fenocópia orgânica quanto da pseudofenocópia obedece, como já falamos na introdução, a leis de *equilíbrio majorante* que ocorrem por auto-regulações sistêmicas. Se o processo geral da fenocópia e da pseudofenocópia visa ao equilíbrio interno frente aos desequilíbrios causados pelo meio, então essas equilíbrios não são somente uma cópia do real, tal como a explicação empirista. São, na verdade, uma reconstrução endógena daquele objeto diferenciado pelo organismo, ou pelo sujeito, mediante uma perturbação interna causada pelo meio. Essa diferenciação é integrada às estruturas biológicas e mentais. Assim, o processo de desequilíbrios e reequilibrações que levam à fenocópia biológica, voltamos a encontrar na fenocópia cognitiva (pseudofenocópia):

[...] igualmente en este caso un conocimiento exógeno, por su carencia de necesidad interna y el grado desconocido de su generalidad, mantiene un desequilibrio latente, sobre todo si no se han descubierto los observables en cuestión o sólo han sido analizados con dificultad a causa de su carácter imprevisto; tras lo cual este desequilibrio arrastra una reequilibración por reconstrucción endógena, en la

medida en que las comprobaciones empíricas han podido ser asimiladas, sensibilizando-lo, a un juego deductivo de operaciones que se atribuyen entonces a los objetos cuyas acciones no se comprendían. (Piaget, 1978, p. 158).

Os caracteres exógenos e endógenos das abstrações

De modo geral, a analogia entre fenocópia realizada no plano orgânico e no plano intelectual está nesse mecanismo de “copiar”, no mundo endógeno, as adaptações exógenas (Piaget, 1978a p. 134). Em termos mais explícitos, como ocorre o processo da pseudofenocópia? Piaget (1978a, p. 138) considera que todo o conhecimento novo supõe abstrações. Propõe que, apesar da reorganização que entra, nunca constitui um começo absoluto, a não ser pelo fato de extrair seus elementos de alguma realidade anterior. Ou seja, para agir de alguma forma sobre organizações sonoras, buscamos informações sobre os esquemas mentais que já construímos sobre a música. Resumidamente, poderíamos dizer que estas abstrações obedecem a leis de apreensão de algumas propriedades dos objetos, cuja fonte é exógena, mas é reconstruída de modo endógeno. Procurei explicar esse processo de apreensão das propriedades do objeto musical na pesquisa de mestrado (Kebach, 2003a). Fiz uma análise de como crianças de 4 a 12 anos diferenciam os parâmetros do som, conseguem ser auditivamente uma escala temperada,⁷ compreendem a pulsação e a diferenciam de outras células rítmicas ou generalizam criações rítmicas (Kebach, 2003c), entre outras observações sobre a construção do conhecimento musical. Essas observações foram feitas a partir da verificação dos processos de abstração descritos por Piaget (1995). A compreensão do mecanismo geral de construção do conhecimento musical é importante para a compreensão do funcionamento das condutas psicológicas musicais.

Segundo Maffioletti (2005), autora que analisa e explica os processos de composição musical infantil e é fiel à teoria piagetiana, Swanwick e Tillman também procuram compreender os processos de construção musical pela teoria de Piaget. Porém, para a autora, “O significado de visão dialética para Keith Swanwick não tem relação com a dialética pró-

⁶ A teoria do conhecimento de Hume segue a tradição empirista e norteia as idéias behavioristas. Para os empiristas, a origem das idéias estaria na experiência sensível. Desse modo, quanto mais próximas da percepção que as originou, mais nítidas e precisas seriam as idéias. As idéias, para Hume, por mais abstratas que sejam, são, assim, sempre cópias de impressões sensíveis. O modo de operar da mente por associações, além das impressões sensíveis, é fonte das idéias (Marcondes, 1999).

⁷ Na prova da seriação auditiva, as crianças deveriam organizar do mais grave ao mais agudo oito sinos de formato idêntico, porém com notas diferentes (Kebach, 2003b). Procurei conversar livremente, com base no método clínico piagetiano, sobre as organizações realizadas pelas crianças em todas as provas clínicas musicais, para seguir a lógica de seus pensamentos. Todas as provas estão descritas e analisadas na dissertação de mestrado (Kebach, 2003a).

pria dos processos de pensamento estudados por Piaget” (Maffioletti, 2005, f. 54). Maffioletti (2005, f. 50) explica que os trabalhos de

Swanwick e Tillman analisam as composições a partir das gravações prontas. Embora eles tenham afirmado que sua preocupação não era com o produto, e sim com o processo, não há relatos sobre as ações das crianças no desenrolar dos trabalhos de composição.

Concordo com a autora quando esta diz que seria necessário o registro sobre a movimentação corporal realizada durante a composição, bem como a livre conversação com as crianças sobre suas condutas musicais para que fosse possível uma explicação sobre os processos de abstração. Assim, Swanwick e Tillman parecem deformar as idéias de Piaget sobre o funcionamento e estruturação cognitiva, pois não descrevem em suas pesquisas dados relevantes como as ações das crianças no momento em que realizam abstrações procurando estruturar os sons musicalmente. A importância do movimento corporal na compreensão musical é citada em pesquisas atuais como a de Ciavatta (2003) e Bündchen (2005). Na obra desses autores fica claro que na construção musical a ação precede a compreensão.

Vejamos, de modo resumido, os tipos de *abstrações*, segundo fontes *endógenas* ou *exógenas*. Basicamente, Piaget se refere a quatro tipos de abstrações que o sujeito realiza, de acordo com seus esquemas de assimilação, no momento em que age sobre os objetos a serem descobertos. Quando a ação do sujeito se detém apenas nas características materiais do objeto musical ou em suas ações, num amplo ato de exploração, em que observa as propriedades físicas em jogo, ou seja, detém-se nos observáveis,⁸ enfim, realiza ações sem comparações ou relações entre os elementos de uma determinada estrutura sonora, falamos que ele realiza *uma abstração empírica* (fonte exógena). A abstração empírica pode levar a êxitos imediatos sobre os objetos (por exemplo, bater a pulsação correta, ao explorar um gesto sonoro), mas não garante a generalização desse ato para a resolução de problemas futuros, pois é um processo de construção dos observáveis parcial, baseado em percepções imediatas, sem novas construções. Porém, tem sua origem em abstrações reflexionantes precedentes. Em

termos musicais, poderíamos exemplificar esse tipo de abstração, quando a criança pequena não dissocia os parâmetros do som, confundindo-os: diz que a música está com maior intensidade, quando é tocada de modo mais grave, por exemplo. Nesse caso, a criança ainda não construiu essa diferenciação e não construirá via abstração empírica. Pela abstração empírica, ela simplesmente “sente” que algo é diferente, mas não sabe designar o que, pois simplesmente explora o material em jogo, sem possuir esquemas suficientes para uma possível comparação operatória. Entretanto, essa exploração é importante, pois constitui a fonte das primeiras informações e exercícios sobre o objeto.

Para explicar as abstrações que caracterizam o processo de diferenciação dos elementos em jogo em uma determinada estrutura (que pode ser a musical) e integração dos mesmos nas estruturas mentais em forma de novos esquemas de ação, Piaget (1995) utiliza o conceito de abstração reflexionante. A *abstração reflexionante* (fonte endógena) consiste em retirar das coordenações das ações novas características (materiais ou mentais) que o próprio sujeito exerce sobre os objetos, no momento em que procura conhecer algo novo. Através do estabelecimento de relação entre a novidade e aquilo que já conhece, o sujeito amplia suas estruturas cognitivas, e poderá usar esse conhecimento em eventos futuros. *Diferencia* determinadas propriedades e *integra* esse novo conhecimento às suas estruturas mentais. Por exemplo, toda a vez que uma criança consegue criar células rítmicas obedecendo a uma pulsação ou criar trechos musicais obedecendo a um centro tonal, está mobilizada por esse tipo de abstração, através de regulações ativas.

A abstração reflexionante, em seu sentido restrito, diz respeito às regulações ativas inconscientes (coordenações de ações que caracterizam a inteligência prática⁹). Em seu sentido amplo, envolve os processos de abstrações pseudo-empírica e refletida.

A *abstração pseudo-empírica* é um tipo de abstração reflexionante que difere da abstração empírica pelo fato de que o que está em jogo não são as características observáveis dos objetos, mas

⁸ Por exemplo, força de um gesto sonoro, som global produzido, arranhar, agarrar, puxar, bater livremente num instrumento, observar a cor, o timbre.

⁹ Segundo Piaget, a ação precede a compreensão, ou seja, o sujeito pode obter êxitos no nível prático, o que não o leva necessariamente a conseguir explicar de que modo agiu para realizar determinada tarefa. A compreensão é uma ação bem mais complexa que requer nova reorganização mental. O processo que leva à compreensão é realizado pela tomada de consciência dos mecanismos em jogo (regulações ativas, coordenação de ações, organizações, encadeamento de ações, etc.) no momento de realização de ações sobre os objetos visando à resolução de problemas.

as coordenações de ações projetadas nos objetos e nas ações em suas características materiais, na medida em que o sujeito compara, mede, identifica, diferencia e integra o conhecimento às suas estruturas mentais. Assim, enquanto na abstração empírica observam-se elementos isolados da estrutura em jogo, na tentativa de resolução dos problemas, na abstração pseudo-empírica ocorre o estabelecimento de relações em nível mental. Essas relações são feitas entre aquilo que o sujeito observa nos objetos (suas características materiais, por exemplo, a comparação de duas fontes sonoras, entre seu gesto sonoro, cujas mãos batem uma célula rítmica e a de outro colega, realizando a mesma tarefa, etc.), ou entre a comparação de um objeto presente e outro ausente, apenas representado mentalmente. Dito de outro modo, o sujeito compara o que havia observado em momentos passados com o que realiza atualmente (por exemplo, a regulação de seu timbre vocal na interpretação de uma obra musical, em relação à voz do cantor que interpreta a canção original, mesmo que seja para se expressar de modo diferente). Ao realizar abstrações pseudo-empíricas, o sujeito já tem esquemas suficientes ou um esquema básico do objeto para que possa coordenar suas ações, através do estabelecimento de relações, sobre o objeto atual, aprendendo-o e ampliando seus esquemas de ação. A abstração pseudo-empírica é a que mais se aproxima das condutas do nível operatório concreto (operação sobre dados concretos). Existe, nesse nível, tomada de consciência (Piaget, 1978b) ainda parcial sobre as operações realizadas. Desse modo, a inteligência não é ainda formal: não se consegue teorizar com total reversibilidade sobre dados observados e ações realizadas, expressando os eventos através de *implicações significantes*¹⁰ (Kebach, 2004). Essas implicações são ainda parciais. A inteligência ligada à abstração pseudo-empírica tende mais à prática. A partir dela, a título de ilustração, um sujeito pode criar células rítmicas, pequenos trechos musicais, executar ritmos mais complexos, porém pode não conseguir explicar tudo o que fez no momento de sua produção.

O quarto tipo de abstração que Piaget aborda está ligado a um quadro de inteligência superior. Nesse caso, refere-se à abstração refletida que consiste num nível superior de reflexão, pois se dá em nível de estabelecimento de relações apenas mentais, não havendo a necessidade de ação material do sujeito sobre os objetos para compreendê-los. Opera-se formalmente. Através das informações que

o sujeito já retirou e estruturou em ações passadas, ele consegue agir mentalmente, refletindo novas possibilidades de estruturar o objeto. A abstração refletida é rigorosamente reflexionante, na medida em que o sujeito diferencia e integra o novo conhecimento em patamares superiores de sua inteligência. Assim é que alguns compositores não precisam ir aos instrumentos para conseguirem, por exemplo, escrever uma música em forma de partitura. Ou, em sua forma mais simples, um músico consegue teorizar sobre suas técnicas para obter melhores timbres em seu instrumento. Através desse tipo de abstração o sujeito consegue expressar, em forma de implicações significantes, todas suas condutas criativas e exequíveis e pensar em novas possibilidades de organização dos dados. Quando o sujeito atinge o êxito prático e representativo, permitido pelo mecanismo de pseudofenocópia, numa execução ou criação e consegue expressar as condutas que realizou, caracterizando o núcleo funcional dos acontecimentos, então, nesse caso, age a partir de abstrações refletidas. Elas dão continuidade às regulações ativas e implicam tomadas de consciência das relações entre as propriedades de uma determinada estrutura que garantem sua totalidade. Em termos musicais, poderíamos dizer que as propriedades são os elementos da linguagem musical e a totalidade é a música em si (organização desses elementos com a intencionalidade musical).

Se todas essas regulações ativas, através de abstrações empíricas e reflexionantes são necessárias para que haja o fenômeno da pseudofenocópia, que “parece” ser algo inato, enquanto ato “naturalizado” frente aos olhos daqueles que apreciam os resultados de uma construção musical, então, de forma alguma podemos pensar que existam estruturas musicais herdadas. Existem sim, estruturas construídas progressivamente, na relação necessária entre sujeito e objeto musical.

Conclusões

Em termos musicais, para ser específica, toda a vez que o sujeito se encontra diante de uma nova situação de ação sobre o objeto musical, em que seus esquemas de assimilação sejam mobilizados pela necessidade de apreender algo novo, agir de outra forma, ou explicar os eventos sonoros, procura diferenciar essa novidade e integra essa diferenciação em seus esquemas de ação. Fará isso a partir do que já construiu em relação à música. Como já

¹⁰ Expressão de significados musicais e a reunião destes em forma de conexões lógicas.

disse, quando consegue uma execução musical, por exemplo, tão natural que pareça herdada (inata), não se imagina que este conhecimento foi construído numa longa interação do indivíduo com o objeto musical. Através do mecanismo de adaptação, que Piaget chama de pseudofenocópia, automatiza suas ações, para que não precise pensar em cada gesto, ação ou organização, portanto põe em prática uma “medida econômica” de agir de modo adaptado. A pseudofenocópia se refere a um conhecimento endógeno construído pelo sujeito a partir de construções exógenas comparáveis às variações fenotípicas. Aparece em forma de condutas referentes aos objetos construídos. No caso desse estudo, procurei explicar esse processo de fenocópia cognitiva no que se refere às construções musicais (*performance*, compreensão e diferenciação dos elementos da linguagem musical, capacidade de composição, improvisação, etc.).

Seguindo a epistemologia genética, desse modo, proponho o seguinte: é na ação sobre a música, como objeto a ser construído, e não numa recepção passiva de comandos exteriores ou audições sem reflexão, ou ainda por herança genética, que o sujeito se constrói musicalmente. Esses são argumentos fortes para aqueles professores de música que se deparam com alunos, quase sempre adultos, que dizem que não “nasceram para serem músicos”. É a partir da mobilização dos esquemas de ação referentes à música, através das perturbações

interiores frente aos desafios do meio, que o sujeito se constrói musicalmente. Para o professor de música, é essencial que conheça os processos de aprendizagem musical, para que possa tornar suas aulas significativas e, portanto, produtivas.

Neste artigo, procurei, desse modo, apontar brevemente os processos de estruturação musical progressiva, buscando proporcionar reflexões para os pesquisadores da área de música e cognição. Procurei também abordar conceitos que possam subsidiar teoricamente as condutas práticas dos educadores musicais. A partir do ponto de vista piagetiano construtivista e interacionista, as atividades em ambiente de educação musical devem ser desafiadoras, significativas e devem levar em conta as construções já realizadas pelos alunos em ambientes diversificados.

Resumidamente, quanto mais desafios musicais, quanto mais ofertas forem proporcionadas, quanto maior o contato com capitais culturais musicais diversificados, maiores serão as construções dos sujeitos em relação à música. É por isso que “filhos de músicos”, muitas vezes, se tornam grandes músicos. Mas essas estruturas musicais não estão “no sangue”! São construídas progressivamente, obedecendo a uma gênese estrutural gerada pela interação entre “os filhos dos músicos” e o ambiente musical no qual eles nasceram.

Referências

- BEYER, Esther. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 53-67, 1995.
- _____. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, Salvador, v. 3, n. 3, p. 9-16, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *Escritos de educação*. Org. Nogueira. & Catani. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BÜNDCHEN, Denise B. S. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- CIAVATTA, Lucas. *O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro, 2003.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Celson Henrique Sousa. Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 109-114, março de 2006.
- HARGREAVES, David. Développement du sens artistique et musical. In: DELIÈGE; SLOBODA. *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF, 1995. p. 167-197.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003a.

- _____. A construção da seriação auditiva: uma análise através da metodologia clínica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 1, Campinas, p. 85-96, 2003b.
- _____. A estruturação rítmica musical. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5, p. 27-29, 2003c.
- _____. Construções práticas e conceituais musicais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18., 2004, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Editora da Fundarte, 2004. p. 147-150.
- _____. A coordenação das organizações musicais em grupo. IN: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20ª edição, 2006, Montenegro. *Anais do XX Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Editora da FUNDARTE, p. 153 a 156, 2006a.
- _____. Cooperar para progredir: análise do funcionamento das estruturações musicais coletivas. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. *Anais do Encontro Anual da ABEM*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, p. 251 a 256, 2006b.
- MAFFIOLETTI, Leda. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Paris: Lang, 1996.
- PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1978a.
- _____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SKINNER, B. F. *The behavior of organisms: an experimental analysis*. New York: Appleton-Century, 1938.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1984.

Recebido em 14/02/2007

Aprovado em 15/06/2007

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

Renate Lizana Weiland

Escola de Música e Belas Artes do Paraná
weiland@netpar.com.br

Tamara da Silveira Valente

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

Resumo. O presente trabalho investiga como se dá a interação entre os aspectos figurativos e os operativos na aprendizagem musical mediante o ensino de flauta doce, baseado no Modelo C(L)A(S)P. Apóia-se teoricamente na Epistemologia Genética de Jean Piaget e na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. Os dados empíricos foram coletados a partir de uma intervenção, realizada em uma Escola Pública, na cidade de Curitiba. Os sujeitos foram crianças de 7 a 12 anos, alunos que participaram voluntariamente de um processo de ensino de música por meio da flauta doce. A pesquisa compreende a criação de recursos e estratégias figurativas visando promover o pensamento operativo dos alunos, mediante o aprendizado musical. Os resultados demonstram que estes recursos levam os alunos à operatividade desejada, facilitando a aprendizagem musical.

Palavras-chave: Piaget, Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, flauta doce

Abstract. This research investigated the relationships between figurative and operative aspects throughout the learning of music by means of recorder lessons based on C(L)A(S)P Model. This study was grounded in Jean Piaget's theoretical concepts as exposed in Genetic Epistemology and in Keith Swanwick's concepts as proposed in his Theory of Spiral Model of Musical Development. The data were collected through an intervention applied on some children from seven to twelve years old, at a public school in Curitiba-PR. They freely agreed to take part in a music learning process by studying recorder. Figurative recurs were created based on the C(L)A(S)P Model to cope with the transversal methodology used in the research. The results showed that figurative aspects proposed in the methodology contributed with the students to build their operative thinking in musical learning.

Keywords: Piaget, Spiral Model of Musical Development, recorder

Atuando como professora de Flauta Doce e Educação Musical Coletiva por um longo período de tempo, procurei compreender como ocorre a aprendizagem musical de crianças e adolescentes. Recentemente, estudando a obra de Piaget sob a orientação da Prof^a Dr^a Tamara S. Valente, especial-

mente os aspectos figurativos e operativos da aprendizagem, procuramos trazer estas reflexões para a área musical. Considerando as recentes pesquisas na área, o ensino musical não deveria se restringir apenas a dominar habilidades específicas e técnicas instrumentais na execução de músicas na flau-

ta doce, mas deveria buscar o desenvolvimento musical do aluno, incluindo diversas formas de interação com a música, integrando as atividades de composição, execução e apreciação, apoiadas na técnica e literatura musicais.

Para compreender como as atividades acima citadas se processam no pensamento da criança, estudos sobre cognição musical (Cestari, 1983; Sloboda, 1985; Hargreaves, 1986; Beyer, 1988; Lino, 1998; Kebach, 2003; Maffioletti, 2005), apoiados epistemologicamente na teoria de Piaget, apontam a interação do sujeito com o objeto como explicação para o desenvolvimento das estruturas e do conhecimento.

A opção pelo uso do Modelo C(L)A(S)P deve-se ao fato deste priorizar um ensino através do engajamento ativo e direto com a música. O Modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) consiste num modelo de parâmetros ou atividades musicais no qual o aluno se desenvolve musicalmente através das atividades de execução, composição e apreciação musical, como atividades centrais, apoiado na literatura e na técnica como atividades periféricas.

Por meio de pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação, a proposta foi de investigar como se dá a interação entre os aspectos figurativos e os aspectos operativos na aprendizagem musical por meio do ensino de flauta doce.

Piaget (1970, p. 15), ao fazer analogia entre a biologia e a psicologia, descreve a inteligência como uma forma de adaptação, “um caso particular de adaptação biológica, [...] essencialmente uma organização e que sua função é a de estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato”. Para sobreviver, o organismo necessita atuar sobre o meio, adaptando-se a ele, o que pode ocasionar modificações tanto no meio quanto no próprio organismo. A adaptação é, então, um processo ativo, pois o organismo, ao adaptar-se, está se modificando e, por sua vez, modificando o meio. Para que a adaptação ocorra, o organismo conta com dois processos distintos: a assimilação e a acomodação. A assimilação é a “ação do organismo sobre o meio, com incorporação real ou simbólica deste e modificação do meio para poder incorporá-lo” (Delval, 2001, p. 32). Quando esta ação não é possível, o que sugere um conflito cognitivo, o organismo precisará de outros esquemas para resolver seus objetivos e fará uso da acomodação, “modificação do organismo, desencadeada por efeitos do meio, que tem como finalidade incrementar a capacidade de assimilação do organismo e, finalmente, a adaptação” (Delval, 2001, p. 32). Portanto, o desequilíbrio com o meio

está na origem da ação, pois, para que ocorra o avanço, é necessário que os esquemas iniciais, que nesse caso são insuficientes para resolver o conflito, se modifiquem.

Para Piaget (1964), conhecer um objeto é agir sobre ele, e a operação é a essência do conhecimento. A operação é uma ação interiorizada, reversível e nunca isolada, ligada a outras operações e sempre parte de uma estrutura total; essas estruturas operacionais constituem a base do conhecimento.

Segundo Dolle (1983, p. 58), “agir, é no final das contas, coordenar esquemas entre si ou encaixá-los num sistema regido por leis de totalidade”. Esquema pode ser definido como uma “sucessão de ações (materiais ou mentais) que têm uma organização e que são suscetíveis de repetir-se em situações semelhantes” (Delval, 2001, p. 29). Um esquema possui um caráter de um sistema de relações na medida em que coordena entre si diversas ações, e ele é, em si mesmo, a estrutura da ação.

Piaget (1964) propôs quatro fatores que explicam o desenvolvimento cognitivo: maturação, experiência, interação social e equilíbrio. Esses quatro fatores interagem entre si e juntos são responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

Sobre o primeiro fator, Piaget (1964) explica que a maturação é importante e não pode ser ignorada. Ela toma parte em cada transformação que acontece durante o desenvolvimento da criança. Sabe-se que a ordem desses estágios é constante e tem sido encontrada em diferentes sociedades estudadas, mas as idades cronológicas desses estágios variam bastante, demonstrando que só a maturação não é suficiente para explicar as mudanças que ocorrem no indivíduo.

O segundo fator é a experiência, que Piaget (1964, p. 178, tradução nossa) cita como “obviamente um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas”. Este autor distingue dois tipos de experiência que são psicologicamente muito diferentes, mas que são importantes do ponto de vista pedagógico: a experiência física e a experiência lógico-matemática. A primeira consiste na ação da criança sobre os objetos, abstraindo conhecimento através das suas propriedades físicas. Já na segunda, a experiência lógico-matemática, a criança também age sobre os objetos, mas o conhecimento é deduzido de suas ações sobre os objetos. “É o começo da coordenação das ações, mas essa coordenação das ações antes do estágio das operações precisa ser suportada por material concreto. Mais tarde, essa coordenação de ações leva às estruturas lógico-matemáticas” (Piaget, 1964, p. 179, tradução nossa).

O terceiro fator é a transmissão social. Piaget (1964, p. 180, tradução nossa), que muitas vezes é criticado de modo infundado sobre o fato de menosprezar o aspecto social, preocupou-se também com o fator social, quando deixou claro que “esse fator mais uma vez é fundamental”; explica que, mesmo sendo fundamental, esse fator em si não é suficiente, “porque a criança pode receber informação valiosa via linguagem ou via educação, dirigida por um adulto, somente se ela estiver em um estado que possa entender essa informação”. Para isso a criança precisa de uma estrutura que seja capaz de assimilar essa informação.

O quarto fator, chamado de equilíbrio, é um fator auto-regulador e coordena os demais fatores. Permite a busca de um novo equilíbrio, uma nova adaptação a partir de uma situação de desequilíbrio cognitivo. Em todo o avanço no conhecimento é fundamental a instituição do desafio e do conflito cognitivo. No ato de conhecer, o sujeito ativo, ao se deparar com uma perturbação externa, reagirá a fim de compensar o desequilíbrio causado e tenderá a voltar ao equilíbrio. Este, definido por compensação ativa, levará à reversibilidade, “onde a transformação em uma direção é compensada por uma transformação em outra direção” (Piaget, 1964, p. 181, tradução nossa).

Tendo estudado crianças e adolescentes por mais de 50 anos, Piaget conclui que os mesmos passam por estágios de desenvolvimento, apesar de cada indivíduo realizar isso no seu ritmo próprio. A principal idéia não é a de enquadrar as crianças em estágios estanques; antes, o autor pretende explicar as importantes transformações qualitativas que ocorrem no desenvolvimento cognitivo. A ordem de sucessão dos estágios é constante e cada estágio é definido por suas estruturas que sucessivamente integram as estruturas de conhecimento adquiridas nos estágios precedentes. Para entender o desenvolvimento do conhecimento, é necessário entender a formação, a elaboração, a organização e o funcionamento das estruturas.

Indiscutivelmente, a obra de Piaget é bastante significativa, e é importante o seu estudo por parte dos professores que trabalham com a construção do conhecimento musical. Na obra *A formação do símbolo na criança – Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*, Piaget (1975) acompanha passo a passo, através de observações minuciosas sobre seus próprios filhos, a gênese da representação.

Piaget (1975) defende que a representação deriva em parte da imitação, que fornece seus significantes imaginados, e em parte também do jogo,

na medida em que evolui da sua forma inicial de exercício sensorio-motor para sua segunda forma – jogo simbólico ou jogo de imaginação. Sobre a imitação, Piaget insiste que não se trata de uma técnica hereditária ou instintiva, mas de uma ação aprendida, sendo a imitação uma das manifestações da inteligência da criança. Na imitação ocorre o predomínio da acomodação, sendo a imitação considerada um prolongamento da acomodação, enquanto no jogo simbólico ocorre o predomínio da assimilação.

Através da interiorização da imitação, a inteligência tem acesso ao nível da representação, a partir da *função simbólica* ou *semiótica*. Esta permite à criança representar os objetos ou acontecimentos não percebidos no momento, por meio de símbolos ou signos diferenciados. A capacidade pertence à função simbólica ou semiótica: os meios são a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico (Dolle, 1983).

Piaget estudou detalhadamente como ocorre a passagem dos esquemas sensorio-motores para os esquemas conceituais. Entre o pensamento pré-conceitual e o pensamento operatório “pode intercalar-se certo número de termos intermediários, conforme o grau de reversibilidade atingido pelo raciocínio”, aparecendo entre os quatro e sete anos da criança, com o nome de pensamento intuitivo; este implica uma lógica transdutiva, que segundo Piaget (1975, p. 300) gera um raciocínio carente de “imbricações reversíveis”. Por isso é que a criança usa um tipo de lógica, que expressa pré-conceitos, que só ela entende.

A criança, no período pré-operatório, faz uso do pensamento intuitivo recorrendo às diversas imagens mentais do seu repertório, e para transformar essas imagens em conceitos percorre um longo caminho, sendo esse processo bastante lento.

Através da representação, a criança passará por uma lenta evolução estrutural que lhe fornecerá a possibilidade do aparecimento da linguagem verbal. A formação de conceitos integra um complexo sistema de assimilações e acomodações. Mas o conceito supõe ainda uma acomodação suplementar: a reunião de todos os dados aos quais ele se refere e que estão fora do campo perceptivo atual ou do campo das antecipações e reconstituições que interessam à ação.

Discorrendo sobre a operação, Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 103) explica:

É uma ação tornada reversível. Esta reversibilidade não é outra coisa senão a expressão de um equilíbrio permanente alcançado entre uma acomodação

generalizada e uma assimilação não deformante: a reversibilidade é, de fato, a possibilidade de reencontrar um estado anterior de dados, não contraditório com o estado atual (assimilação), e um estado tão real ou realizável quanto este estado atual (acomodação). É este equilíbrio móvel e reversível que assegura a conservação dos conceitos e dos juízos e que regula tanto as correspondências das operações entre indivíduos (troca social do pensamento) quanto o sistema conceitual anterior a cada um.

O processo fundamental que assinala realmente a passagem do equilíbrio sensório-motor para o equilíbrio representativo consiste em que no período sensório-motor a assimilação e a acomodação acontecem sempre no campo da ação, e no segundo as assimilações e as acomodações anteriores interferem a guisa de estruturas, como condição para que os presentes processos representativos se assemem. Esses processos só se equilibrarão rumo à descentração que resulta no equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação, tendendo a uma estrutura então finalmente reversível, já no pensamento operatório.

Aspectos figurativos e operativos

Uma vez que a criança esteja de posse da função simbólica, ela é capaz de diferenciar os significantes dos significados, o que lhe permite então evocar objetos ou situações, constituindo o começo da representação.

Piaget (1973, p. 71) explica que

o aspecto figurativo do pensamento representativo é tudo o que se dirige às configurações como tais, em oposição às transformações. Guiado pela percepção e sustentado pela imagem mental, o aspecto figurativo da representação desempenha um papel preponderante (no sentido abusivamente preponderante e dependendo precisamente das transformações) no pensamento pré-operatório [...] o aspecto operativo do pensamento é relativo às transformações e se dirige assim a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações.

Dolle (1983) igualmente se refere a esses dois aspectos diferentes da representação do pensamento: o aspecto figurativo e o aspecto operativo do conhecimento. O aspecto figurativo refere-se a tudo que se relaciona às configurações, por oposição às transformações, sendo guiado pela percepção e imagem mental. Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 79) completa:

Há três tipos de conhecimento figurativo: a percepção, que funciona exclusivamente em presença do objeto e por intermédio de um campo sensorial; a imitação, no sentido amplo (imitação gestual, fônica, imitação gráfica, ou desenho, etc.), funcionando na presença ou ausência do objeto, mas através de manifestação motora manifesta, e a imagem mental, que só funciona na ausência do objeto e por meio da reprodução interiorizada.

Segundo Cestari (1983), o aspecto figurativo desempenha um papel preponderante no período pré-operatório, e o aspecto operativo no período das operações concretas. Para que a criança possa realizar a representação gráfica da música, são necessários tanto os aspectos operativos do pensamento, na vinculação entre as condutas da correspondência som/grafia, como os aspectos figurativos do pensamento, para as condutas utilizadas na construção do símbolo (Cestari, 1983, f. 79).

No período sensório-motor e no pré-operatório, os esquemas são estruturas importantes e assim continuam existindo em todos os períodos do desenvolvimento humano. Quando a criança passa do período pré-operatório para o operatório, ela passa não somente à ação, mas sobretudo à compreensão dessa ação, o fazer sendo condição necessária para o compreender (Piaget, 1978). No nível operatório, o fazer não deixa de existir, mas pode ser acionado pela representação, passando pelo compreender. Piaget (1978, p. 176), em sua obra *Fazer e Compreender*, cita:

Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por ela levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação.

Beyer (1995) cita um exemplo bastante iluminador para essa questão, ao explicar a observação realizada em seu filho, que, aos 25 meses, realizava vocalmente sons de glissandos ascendentes quando via um objeto em movimento de subida, ou glissandos descendentes ao observar movimentos descendentes. A criança conhecia a relação entre o espaço físico e o musical, dominando o fazer, mas ainda não possuía uma reflexão sobre esse fazer que a levasse a compreender o que fosse grave e agudo. Sendo assim, a criança não saberia nessa idade emitir um conceito sobre a altura do som, mas conseguia fazer com que sua voz subisse ou descesse acompanhando coerentemente o movimento corporal.

Educação musical

Já no início do século XX, pedagogos e músicos como Jacques-Dalcroze, Willems, Kodály e Orff (Paz, 2000) enfatizavam a necessidade da vivência sensorial, corporal e auditiva para a educação musical. Mais recentemente, vários autores enfatizam a necessidade de um envolvimento direto com a música, ou seja, não somente um ensino musical baseado nos aspectos teóricos, mas um ensino baseado no engajamento ativo do sujeito com a música. Para

que isso possa ocorrer, vários autores, como Gainza (1990), Hargreaves (1986), Mills (1991), Paynter e Aston (1970), Plummeridge (1991), Reimer (1989), Schafer (1991), Swanwick (1979), Swanwick e Runfola (2002), defendem a utilização de três atividades de envolvimento direto com a música: a apreciação, a execução e a composição musicais.

Estes autores da área musical concordam numa questão importante também defendida por Piaget: de que o conhecimento se origina a partir da ação do indivíduo e não da simples percepção. A atividade do sujeito sobre o objeto a ser conhecido é que vai determinar o que ele vai aprender. Conforme esses educadores musicais, a construção do conhecimento em música é um processo ativo, no qual cada aluno deverá ter a oportunidade de se envolver diretamente.

O termo atividade refere-se, no entanto, ao engajamento ativo no qual o sujeito é o agente do seu conhecimento, não preconizando a simples atividade pela atividade, antes, valorizando a experiência que leva o sujeito a construir seus esquemas para conhecer. O professor desempenha um papel importante na condução dessa atividade, pois é ele quem formula os questionamentos e as suposições para que o aluno construa seu conhecimento.

Swanwick (1979) propôs uma integração, bem como certa hierarquia a partir das cinco atividades musicais: composição, apreciação, *performance*, estudos de literatura e técnica, no qual anunciou o Modelo C(L)A(S)P. A sigla **C(L)A(S)P** refere-se a atividades de *composição* – **C** (Composition), *apreciação* – **A** (Audition) e *performance* – **P** (Performance) também denominada de execução, como atividades centrais, ao lado de atividades de suporte, periféricas como aquisição de habilidades ou *habilidades técnicas* – **S** (Skill acquisition) e estudos sobre a literatura musical – **L** (Literature). Os parênteses na sigla indicam que estas atividades assinaladas são periféricas.

Nesse modelo, que não é um método de educação musical, mas antes carrega em si uma visão filosófica sobre a educação musical, Swanwick advoga um equilíbrio entre as diferentes atividades. Também estabelece uma hierarquia em relação às atividades centrais de envolvimento direto com a música: composição, apreciação e *performance* e as periféricas, concernentes aos estudos de literatura e técnica.

As implicações curriculares do Modelo C(L)A(S)P no ensino musical são de importância fundamental também nas aulas de ensino de instrumen-

tos musicais. O fato de considerar a técnica e literatura como periféricas faz com que o ensino instrumental deixe de ser somente uma reprodução de habilidades técnicas e motoras.

Segundo França e Swanwick (2002), essas atividades deveriam compor a agenda de uma educação musical ampla e integradora, pois a experiência em uma modalidade do fazer musical pode enriquecer, reforçar e iluminar a experiência em outra modalidade. Segundo os autores,

isto se dá porque o produto relevante de uma atividade é a aquisição de conhecimento musical, que não se resume simplesmente em se saber teoria ou conceitos, ou saber que Beethoven escreveu nove sinfonias – isto é conhecimento *sobre* música, e não *de* música [...] Conhecimento de música corresponde ao entendimento do funcionamento dos elementos da música como linguagem: as dimensões referentes aos materiais sonoros, ao caráter expressivo e à estrutura, conduzindo à valorização da música como discurso simbólico relevante tanto a nível pessoal quanto coletivo. (França; Swanwick, 2002, p. 42, grifo dos autores).

As atividades presentes no Modelo C(L)A(S)P passam a fazer parte das aulas de música:

A composição, vista como ferramenta de ensino em sala de aula, refere-se ao ato de organizar idéias musicais elaborando uma peça, seja uma improvisação rítmica com instrumentos de percussão ou uma combinação de notas dentro de um estilo específico proposto. Segundo Swanwick (1979), a composição é importante para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais porque por meio dela o aluno tem liberdade de escolha dos materiais musicais para expressar-se, decidindo como será sua própria obra.

A apreciação musical é certamente a forma mais comum de relacionamento com a música para a maioria das pessoas. Em sala de aula, a apreciação é considerada como um comportamento *ativo* por parte dos alunos, é necessária uma atitude receptiva para o ouvir, selecionando os sons que se apresentam, de maneira a classificá-los, integrá-los, codificá-los, enfim, organizando auditivamente o que é apresentado. Também através da apreciação podem-se expandir os horizontes culturais dos alunos.

A *performance* musical, segundo Swanwick (1994), abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia. Muitas vezes, a palavra *performance* encontra-se associada a virtuosismo instrumental, mas não é nesse sentido que aqui está sendo empregada. Cada aluno deve ter a oportunidade de usar instrumentos musicais, ou a própria

voz e o corpo, para poder fazer música de forma criativa, adotando a *performance* como meio para o prazer da execução musical, sem que para isto seja necessário um grande domínio técnico. Por outro lado, mesmo a *performance* mais simples deverá priorizar uma execução musical que busque a melhor qualidade artística possível, para que seja uma experiência musical significativa e relevante, não importando o nível de complexidade envolvida. Neste trabalho, o termo utilizado para esta atividade foi execução musical.

A técnica envolve os aspectos técnicos da aprendizagem musical, sejam estes de domínio instrumental, vocal, auditivo e/ou notacional. Os estudos de literatura envolvem estudos sobre a música, buscando as perspectivas históricas, a vida dos compositores e ainda aspectos relacionados aos estilos musicais, referentes ao repertório escolhido.

A pesquisa realizada propõe-se a discutir os aspectos cognitivos envolvidos nas atividades de engajamento com a música – de forma mais específica, o papel dos aspectos figurativos como suporte para o pensamento operativo nas experiências musicais dos alunos.

A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou-se de um estudo de campo de caráter exploratório, com um recorte transversal, ocorreu em uma escola pública estadual em Curitiba, nos anos de 2005 e 2006, sendo os alunos provenientes de famílias de baixa renda, com idades entre sete e doze anos.

Na intervenção, as sessões foram filmadas e depois transcritas para posterior análise. Durante os dois anos da pesquisa, formaram-se três grupos de alunos, conforme o tempo de aula que freqüentaram, resultando em três grupos de níveis de aprendizado diferentes.

Materiais de apoio

Este artigo aborda um recorte da pesquisa, exemplificando algumas atividades, e, portanto, deve-se ter em mente que os alunos participavam de aulas de música e de flauta doce. A flauta doce foi utilizada aqui também no sentido do aluno poder exercer a operatividade, pois mediante a aprendizagem com esse instrumento, o aluno pôde integrar os conceitos teóricos e ampliá-los, agindo sobre eles.

Como o espaço neste artigo é restrito, apresentaremos resumidamente um exemplo de material de apoio para cada um dos três distintos grupos de alunos. Cada grupo escolheu seu nome: Sons Divertidos constituía-se de alunos iniciantes, que participavam pela primeira vez de aulas de música e

flauta doce; Clave de Sol, alunos que participavam de aulas de música e flauta doce há dois semestres; e Si Bemol, alunos que participavam há três semestres das aulas.

O mapa musical diz respeito a uma atividade de apreciação musical, realizado com o grupo de alunos iniciantes, Sons Divertidos. Este recurso pôde prender a atenção dos alunos, instigando-os a ouvirem mais vezes a apreciação proposta pelo professor, mantendo a sua atenção constante.

A decisão entre uma apreciação livre ou uma apreciação mais estruturada requer do professor sensibilidade para perceber o que será mais apropriado aos alunos. Bamberger (1995), que realizou estudos analisando condutas de crianças durante o fazer musical, procurando investigar o desenvolvimento musical das mesmas, atesta a importância de os professores estarem atentos às múltiplas escutas dos seus alunos, requerendo atenção a respostas inesperadas por parte dos mesmos. Existem alunos, porém, que sem a presença de um material mais estruturado não conseguem se manter concentrados na escuta musical, pois para eles os sons só existem enquanto estão sendo ouvidos; ainda não há a imagem aural, que permite estabelecer significados, ou relações para discussão posterior.

Também Wuytack e Palheiros (1995, p. 18), em outro estudo com representações gráficas que apóiam a apreciação musical, defendem o uso de material estruturado, pois “a representação da estrutura dos acontecimentos auditivos através de um esquema visual facilita a percepção da unidade, uma vez que torna possível aproximar os pormenores sem os separar do conjunto”.

A decisão sobre quando usar apreciação livre ou apreciação estruturada dependerá do professor, analisando as reações de seus alunos e suas possibilidades de respostas ao que está sendo proposto. O mapa musical sempre será visto como uma forma de apoio para a atividade principal – a apreciação musical.

Na aula, inicialmente os alunos ouvem a obra musical (primeira parte), sem o material de apoio. Numa segunda apreciação, eles recebem o mapa musical, mas a professora não explica nada sobre os símbolos e desenhos do mesmo, dizendo aos alunos que eles descobrirão o significado. Dessa forma ouvem a música o número de vezes que desejarem, a fim de que descubram as relações implícadas na representação gráfica.

O mapa musical descreve as ações de equivalência feitas pelo sujeito, fazendo corresponder um

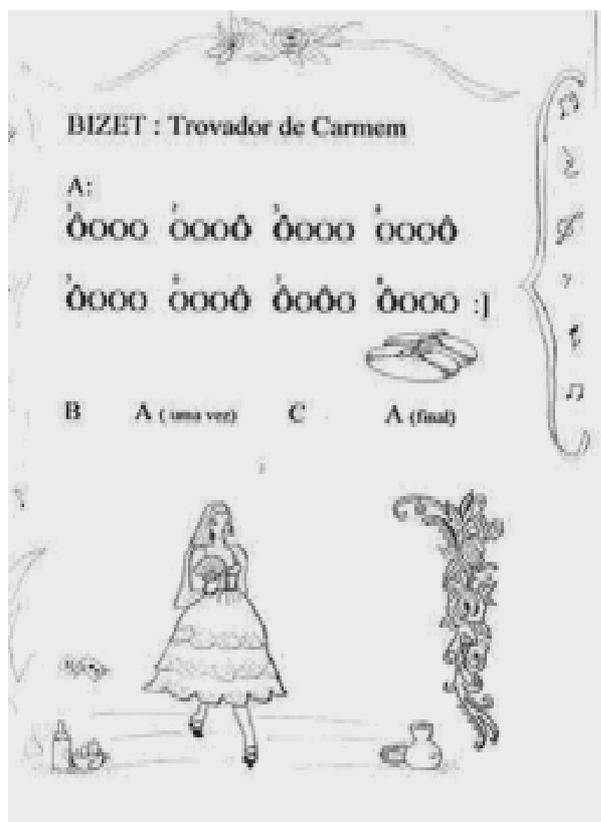


Figura 1: Mapa musical – Bizet

som para cada grafia, ou correspondência termo a termo grafia/som. Serve assim, nesse contexto, para aguçar a curiosidade dos alunos e mantê-los atentos à música ouvida. Quando se pede que somente ouçam a música, na maioria das vezes, os alunos não conseguem se concentrar, em virtude de a música acontecer no tempo, sendo efêmera e invisível, o que dificulta bastante a sua atenção. Percebe-se que o mapa musical procura valorizar as múltiplas escutas, oferecendo material concreto para apoiar a audição dos sujeitos.

Para esses iniciantes expressar-se oralmente sobre o som não foi tarefa simples. Isso também ficou claro quando, um aluno, Joh, demonstrando que compreendeu a relação grafia/som, diz, “é verdade, quando nós bota o dedo aqui faz o ttrroimmm [sic]”. Joh, ao dizer “botar o dedo”, referiu-se à passagem do tempo da música, pois o fato de acompanhar com o seu dedo indicador cada pulso representado por O ou Ô lhe deu a sensação de que a música aconteceu no tempo. O fato de “botar o dedo” e simultaneamente ver o símbolo Ô desenhado no papel e ouvir o som acentuado pelos instrumentos de percussão, pratos, demonstra a interação entre o sujeito e o objeto. Para este sujeito, naquele momento, a sua ação de “botar o dedo”, ao longo da série de sons, foi a causa da ocorrência do “ttrroimmm.”

Sem esse material de apoio, provavelmente os alunos não teriam interesse em ouvir tantas vezes a mesma música e talvez não fossem mobilizados pelas perguntas feitas. A partir dessa apreciação musical, as crianças construíram seu conhecimento em relação ao significado de pulsação.

Outro recurso figurativo criado, para o grupo de alunos Clave de Sol, os quais já tocavam flauta doce, e que foi denominado de cartelas pentatônicas (Figura 2), que se inseriu em uma unidade na qual se estudavam as escalas pentatônicas.

Foram apresentadas aos alunos quatro cartelas com trechos pentatônicos escritos, contendo quatro pulsos cada uma. Os alunos, a partir do que ouviam, deveriam ordenar as cartelas de acordo com a seqüência tocada na flauta doce pela professora.



Figura 2: Cartelas pentatônicas

Para tal, o aluno deveria ler a cartela, reconstruir no plano mental o som resultante e compará-lo com o som emitido pela professora. Tudo foi realizado rapidamente, pois aconteceu com as quatro cartelas de forma seqüencial. Somente o aluno que tiver uma estrutura operatória será capaz de realizar essa tarefa.

Partindo desse material de apoio, foram realizadas outras atividades, nas quais os alunos escolheram seqüências diferentes, compuseram novos finais para trechos iniciados com algumas cartelas, e fizeram composições coletivas.

Para esta atividade de composição em grupos, a estratégia dos alunos foi a realização da montagem de uma seqüência apoiando-se na colocação espacial das cartelas, para depois tocar nas flautas e comentar o resultado sonoro. Isso mostra que os alunos ainda estavam bastante envolvidos com o material concreto e que para eles foi mais fácil manusear primeiro as cartelas para depois analisar o resultado sonoro, confirmando a teoria de Piaget, que ressalta a importância do material concreto. A partir dessa atitude, percebe-se que a composição ainda não tinha intencionalidade sonora, no sentido de que não houve uma antecipação sonora da música composta. Antes, pareceu tratar-se do resultado da ma-

nipulação de materiais que estavam à sua disposição. Os alunos estavam preocupados com a necessidade de uma boa *performance*, para que o outro grupo pudesse decodificar as cartelas utilizadas. (Diferentemente, em outros momentos, estes mesmos alunos apresentaram a intencionalidade em suas composições, tocando a flauta doce, para tomarem as decisões musicais e depois grafá-las).

O propósito desse material de apoio foi deixar os alunos tomarem decisões a respeito de como queriam construir a sua música a partir das cartelas, e gradativamente aumentar a liberdade de escolha, até a composição individual nos instrumentos. A primeira parte da atividade já permitia ao aluno certa liberdade, na composição em grupos. Ao executar suas composições, os alunos percebiam se tratar de um código universal, que poderia ser entendido e compartilhado por outros sujeitos. Isso foi considerado como um “preparo” para a atividade que viria a seguir – a composição individual.

Os próprios alunos manifestaram interesse em realizar uma composição individual, ao dizerem que gostariam de anotar em seus cadernos as suas músicas. Todos receberam papel pautado para esse fim e grafaram suas composições.

O terceiro material didático, utilizado com alunos do grupo Si Bemol, que já freqüentava as aulas de música há mais tempo, foi uma cartela (Figura 3) apresentada aos alunos, seguida da pergunta – Qual será a música mais longa?



Figura 3: Cartela com a atividade “qual a mais longa?”

Para elaborar a resposta o aluno já deve possuir aspectos operativos do pensamento. Apoiando-se somente nos aspectos figurativos a resposta será baseada no tamanho físico da composição e não no

número de tempos da mesma. Portanto, o aluno terá de comparar os tempos de duração das figuras rítmicas envolvidas na questão. Raciocinando assim, o aluno chegará à conclusão de que o primeiro exemplo, embora tenha mais notas musicais e fisicamente pareça mais longo, ocorrerá em um menor tempo.

Considerações finais

Na prática docente não se pode admitir que o ensino de música – tanto teórico como instrumental, fique restrito aos aspectos figurativos, o que geraria uma aprendizagem superficial. Assim foram criados diferentes materiais de apoio – aqui denominados de recursos figurativos, que levassem os alunos a exercer um domínio operativo da sua aprendizagem musical.

A flauta doce mostrou-se um instrumento muito adequado para que o aluno alcance a operatividade no pensamento musical, dando-lhe a oportunidade de explorar o instrumento para retirar dessa experiência o conhecimento necessário e colocá-lo a serviço dos aspectos abstratos da educação musical. Os recursos e as estratégias criados foram considerados dentro do Modelo C(L)A(S)P, levando em conta os aspectos figurativos e operativos das diferentes modalidades de envolvimento direto com a música. O Modelo C(L)A(S)P mostrou-se bastante conveniente ao ensino de música por meio da flauta doce. Propondo um ensino musical abrangente, contempla as diversas modalidades de envolvimento com a música, e também estabelece uma hierarquia entre as modalidades de envolvimento centrais e as periféricas no ensino musical.

Ao realizar este trabalho, consideramos os alunos como parceiros ativos na elaboração de respostas musicais, enfoque este que difere de um ensino musical que busca o imediatismo e a pouca profundidade da simples repetição de conteúdos musicais. Procuramos ver o aluno como alguém que tem algo a dizer e não como alguém que somente reproduz a execução de músicas ouvidas. Além disso, percebeu-se, por meio da análise de dados, que existe uma grande complexidade cognitiva implicada nas respostas dos alunos, o que indica a necessidade da realização de outros estudos na interface de conhecimento compostas pela psicologia cognitiva e o ensino de música.

Referências

- BAMBERGER, J. *The mind behind the musical ear: how children develop musical intelligence*. 2nd. ed. Cambridge: Harvard, 1995.
- BEYER, E. S. W. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- _____. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. *Em Pauta: Revista do CPG Mestrado e Doutorado em Música*, Porto Alegre, v. 9/10, p. 22-31, 1995.
- CESTARI, M. L. *A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.
- DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DOLLE, J. M. *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- GAINZA, Violeta H. A improvisação musical como técnica pedagógica. *Cadernos de Estudos de Educação Musical*, São Paulo, n. 1, p. 22-30, 1990.
- HARGREAVES, David. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge, 1986.
- KEBACH, Patrícia. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- LINO, Dulcimarta Lemos. *Pensar com sons: um estudo da notação musical como um sistema de representação*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- MAFFIOLETTI, Leda. *Diferenciações e Integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MILLS, Janet. *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge, 1991.
- PAYNTER, John; ASTON, Peter. *Sound and silence*. Cambridge: Cambridge, 1970.
- PAZ, E. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.
- PIAGET, Jean. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, Indianápolis, v. 11, n. 3, p. 176-186, 1964.
- _____. *O nascimento da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- _____. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho: imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- PLUMMERIDGE, Charles. *Music education in theory and practice*. London: The Falmer, 1991.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Piaget século XXI*. Campinas: IDB, 2002.
- REIMER, Bennet. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SLOBODA, J. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford, 1985.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- SWANWICK, Keith; RUNFOLA M. Developmental characteristics of music learners. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. *The new handbook of research on music teaching and learning*, MENC. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 373-397.
- WUYTACK, J.; PALHEIROS, Graça Boal. *Audição musical ativa: livro do professor e livro do aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

Recebido em 12/02/2007

Aprovado em 10/06/2007

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

Ana Yara Campos*

anayaracampos@uol.com.br

Katia Regina Moreno Caiado

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
kaiado@uol.com.br

Resumo. O artigo reflete sobre o coro universitário, a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. A pesquisa reuniu fontes orais – depoimentos dos quatro regentes que atuaram junto ao coro – e documentais. As fontes indicaram modificações, continuidades e uma crise no presente, caracterizada pela concentração de trabalho, aumento da burocracia, perda de autonomia das regentes e redução da prática coral à atividade de prestação de serviços. O coral vem contribuindo para legitimar a instituição, mas reflete as tendências que a influenciam, hoje, no panorama do ensino superior brasileiro. No entanto, o coral não pode se isentar de seu compromisso formativo. Espera-se colaborar com a memória da PUC-Campinas (o período anterior a 1983 era desconhecido antes desta pesquisa) e contribuir para a formação do regente coral.

Palavras-chave: coral universitário da PUC-Campinas, coro universitário, formação do regente coral

Abstract. The article reflects on the university chorus during the history of the University Chorus of PUC-Campinas from 1965 to 2004. The study consulted oral resources – interviews with the four conductors who had directed the group – and pertinent documents. The resources indicated changes, continuities, and a crisis at the present time, signaled by a greater concentration of work, increased bureaucracy, loss of autonomy of the conductors and limitation of the choral practice to an activity of services execution. The group has contributed to legitimizing the institution, but it reproduces the tendencies that influence it, today, in the panorama of Brazilian Higher Education. However, the chorus cannot run away from its formative responsibility. We hope to collaborate with the memory of PUC-Campinas (the period previous to 1983 was unknown before this work) and contribute to the formation of the choral conductor.

Keywords: university chorus of PUC-Campinas, university chorus, formation of choral conductors

O presente artigo surge a partir das inquietações de uma regente de coral universitário sobre sua atividade, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

A produção de pesquisas relacionadas ao canto coral ainda é escassa no Brasil, em relação à

freqüência com que sua prática é encontrada em estabelecimentos de ensino. Além disso, parte dessa literatura volta-se para o estudo de aspectos mais técnicos e musicais do que históricos e críticos.

Mas que conhecimentos poderão emergir de um olhar na perspectiva educativa acerca da história

de um coro, que possam ir além de seus repertórios, de sua produção artística particular?

No presente contexto, em primeiro lugar, é importante explicitar que aqui se entende a “prática artística” como um direito (não um privilégio) e uma necessidade (não um ornamento):

O ser humano precisa tanto de arte quanto precisa de alimento, [porque] quer conhecer o mundo, [...] transformar esse mundo [...]. Temos a capacidade de nos vincularmos profundamente com a vida, através das diversas formas artísticas. [...] Quer dizer: nós, ao olharmos, já estamos pensando; [...] ao ouvirmos, já estamos pensando [...]. (Castanho, 2005).

A presença de um coro na PUC-Campinas é observada desde 1965. Assim, essa pesquisa de caráter historiográfico volta-se para o passado, com o objetivo de indagar, pesquisar, registrar, analisar, interpretar e refletir sobre o percurso de quatro décadas (1965-2004) do Coral Universitário, com vistas a compreender e explicitar seu papel hoje, frente às diretrizes político-pedagógicas daquela instituição de ensino superior.

Para atingir o objetivo, foi necessário conhecer suas práticas, investigar acerca de seus desafios, resistências, interesses e contribuições para a formação de seus participantes, tanto coralistas, como regentes e públicos.

Nos primeiros passos da pesquisa, porém, nada se sabia acerca do Coral Universitário no período anterior a 1983. O grupo era divulgado como tendo sido criado apenas naquele ano. Esse fato levou à urgência de se construir as fontes orais e recuperar as fontes documentais existentes.

Fontes orais e documentais

As fontes orais foram construídas a partir de entrevistas temáticas com os quatro regentes que atuaram junto ao coral na PUC-Campinas no período estudado: Oswaldo Urban (1965-1983), Cláudia Arcos (1983-1990), Beatriz Dokkedal (1990-2000) e Yara Campos (2000-2004).

Segundo Neves (2003, p. 33), as entrevistas temáticas referem-se a “experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados [...], que fornecerão elementos, informações, versões e interpretações sobre temas específicos”.

Assim, o roteiro para a entrevista foi organizado em três eixos: o regente, em sua formação e trajetória profissional; o Coral da PUC-Campinas e sua produção; e a PUC-Campinas como contexto.

As fontes documentais foram relatórios anuais, programas, correspondências (ofícios, cartas), anotações dos regentes (impressas, datilografadas ou manuscritas), fotografias, publicações institucionais (revistas da Universidade Católica e anuários, revista *Antena*, *Revista da PUC-Campinas 2003*, *Plano Estratégico da PUC-Campinas*, relatórios do Centro de Cultura e Arte, *Catálogo de Projetos de Extensão 2003*, entre outros) e artigos jornalísticos da região de Campinas.

Dada a natureza historiográfica da pesquisa, de um lado avista-se a História em sua concretude e complexidade, que resulta das ações humanas.¹ De outro, a construção do conhecimento histórico, que resulta da pesquisa historiográfica e pressupõe escolhas do pesquisador, determinadas por sua visão de mundo.

Ao reconhecer a impossibilidade de apreensão total da realidade, assume-se que os resultados dessa pesquisa representam apenas aspectos parciais do caminho percorrido pelo coral estudado. Além disso, o objeto de estudo – o Coral Universitário – é situado no interior de uma universidade campineira, confessional e comunitária² – a PUC-Campinas –, por sua vez, parte de um contexto maior: o ensino superior brasileiro, inserido numa sociedade de classes e historicamente acessível a uma elite.

A partir da década de 1990, devem ser consideradas as políticas neoliberais, que atingem também a educação e a colocam como mercadoria e não como um direito. Hoje, a universidade está em crise, com a expansão de empresas privadas na área, sem compromisso com a produção e a socialização do conhecimento. Há uma “abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial”, à “mercadorização da universidade” (Santos, 2004, p. 16-18).

Nesse cenário, voltado para a formação de futuros “especialistas” adequados aos modos de produção da sociedade capitalista – com base no trabalho fragmentado – (Santomé, 1998, p. 48), os repertórios curriculares selecionados são delimitados por

¹ Para Marx, o homem é um sujeito histórico e o ponto de partida, concreto e real. “É um ser social e como tal está sempre ligado às condições sociais. [...] Cria a sua História, que é a sua atividade.” (Schaff, 1967, p. 55-56).

² Universidade comunitária é uma universidade “instituída, mantida e supervisionada por uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, gerida por colegiados constituídos de representantes de professores, alunos e funcionários e da sua entidade mantenedora, bem como a sociedade em geral.” (Vannucchi, 2004, p. 31-32).

“rígidas fronteiras” (Severino, 2002, p. 25). No contexto do ensino superior brasileiro, as práticas artísticas têm ocupado uma posição periférica e acrítica. Desconsideram-se suas contribuições para o desenvolvimento harmonioso dos seres humanos, em suas múltiplas dimensões (Gainza, 2002a, p. 140; 142-143), conforme revelam estudos nos campos da psicologia, pedagogia e seus desdobramentos.³

Entretanto, houve um momento na política educacional brasileira em que o canto coletivo ocupou um espaço significativo nas escolas. No início do século XX, acentuava-se a preocupação com uma produção artística de identidade brasileira, defendida por Mário de Andrade, mentor intelectual do movimento musical nacionalista. Na década de 1930, a guerra e o Estado Novo provocavam tensão. Foi naquele contexto, caracterizado pelo panorama político do Governo Provisório, “impregnado de valores culturais de cunho nacionalista” (Guimarães, 2003, f. 2), que o compositor Heitor Villa-Lobos coordenou, a partir de 1931, o projeto pedagógico de canto orfeônico nas escolas do Distrito Federal, mais tarde oficializado em nível nacional: uma mescla de valores cívicos e artísticos, que visava fornecer instrução musical “cultura” à população. No eco desse movimento, teve início a história do Coral Universitário na PUC-Campinas.

O Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004

A música está presente na PUC-Campinas desde a criação do Conservatório de Canto Orfeônico “Maestro Julião”,⁴ em 1947, agregado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Campineiras, que formava professores especializados em Canto Orfeônico (Guimarães, 2003, f. 72). Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 eliminou o canto orfeônico do currículo escolar, foi inaugurado na Universidade Católica de Campinas, em 1965, o curso de Licenciatura em Música, com a duração de quatro anos. Os documentos pesquisados mostraram que, nessa transição, mantiveram-se os objetivos anteriores:

Tendo em vista a extinção de todos os Conservatórios de Canto Orfeônico no Brasil, [...] deverá funcionar em 1965 a 1ª Série [sic] do Curso de Professor de Educação Musical, da Faculdade de Música, Curso de nível

superior, que realizará os objetivos do Conservatório de Canto Orfeônico. (Anuário, 1964, p. 216-217).

O Coral Universitário nasceu dentro da Faculdade de Música. Nos documentos pesquisados, a primeira vez em que o grupo aparece oficialmente divulgado data de agosto de 1965, por ocasião da X Semana da Universidade (Vida Universitária, 1965, p. 197), marco zero da pesquisa. A matéria jornalística “Encerrou-se o ano letivo na Universidade Católica”, publicada no *Diário do Povo*, em novembro de 1965, informa que, após as solenidades, “foi realizada uma Vespéral Artística, da qual tomou parte o Coral Universitário, com recital sob a regência do maestro Oswaldo Antônio Urban”, também diretor da Faculdade de Música.

A maior ruptura observada no percurso do coral aconteceu entre a extinção do Curso de Música,⁵ com a saída do maestro Oswaldo Urban, e a entrada da segunda regente Cláudia Arcos, em 1983. O grupo ressurgiu vinculado à Reitoria e à Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, mas sem conexão com a fase anterior.

Cinco anos mais tarde, um Centro de Cultura e Arte (CCA) foi estruturado, para intermediar as relações entre a Reitoria e o Coral Universitário, o Museu Universitário e outros grupos artísticos que fossem constituídos naquela universidade.

Ao desligar-se da PUC-Campinas em 1990, Cláudia Arcos indicou Beatriz Dokkedal para ocupar seu lugar junto ao coro. Esta regente, por sua vez, recomendou Yara Campos para assumi-lo em abril de 2000. Os vínculos do coral com o CCA e deste com a Reitoria mantiveram-se até março de 2003, quando passou a reportar-se à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

O período de 1990 a 2004 – que corresponde à atuação das regentes Beatriz Dokkedal e Yara Campos – caracterizou-se por uma modernização e ampliação da universidade, com investimento na infraestrutura, informatização, construção de dois grandes auditórios e surgimento da TV PUC. Em 2003, foram divulgados 41 cursos de graduação e 36 de pós-graduação (Revista da PUC-Campinas, 2003). O projeto político-pedagógico deu ênfase ao trinômio pesquisa-ensino-extensão (Plano Estratégico..., 2003).

³ Para expandir esse tema, sugere-se a leitura de Ribeiro (2005) e Gainza (1988, 2002b).

⁴ O professor e compositor João Batista Julião (1886-1961) foi um dos pioneiros do canto orfeônico no Brasil. Organizou orfeões escolares em São Paulo (SP) durante mais de 30 anos (Guimarães, 2003, p. 70-73).

⁵ Segundo a professora Eloísa Lopes (informação oral, 18 mar. 2005), que lecionou no estabelecimento na década de 1970, o curso, com a duração de três anos, teria sido extinto em 1977, dado o reduzido número de alunos. Nessa época, a Faculdade de Música funcionava no Instituto de Artes, Campus 1.

Assim, o Coral Universitário pode ser visto em dois momentos bem distintos. No primeiro, de 1965 a 1983, foi marcado pela presença da Faculdade de Música e voltado para alunos da universidade. No segundo, após 1983, já não havia o curso de Música no Instituto de Artes.

A falta de um ambiente musical após 1983 – capaz de acompanhar e avaliar suas práticas – foi sinalizado, nas entrevistas, como um ponto negativo: “[Tinha a] sensação que ninguém entendia o que eu estava falando, porque não havia nada similar [na Universidade]” (Cláudia Arcos).

Em sua migração interna, o grupo foi deslocado do ensino formal para o não-formal. Partiu da “sala de aula”, foi absorvido pela área administrativa e alojou-se na Extensão. Esse movimento descreve uma dinâmica de dentro para fora, do centro para as bordas.

Agora, seguem-se algumas evidências que emergiram da análise dos dados da pesquisa.

Uma reflexão

A partir dos depoimentos dos regentes, foi possível perceber similaridades entre eles, localizar modificações e continuidades no percurso do coral. Essas evidências conduziram à problematização de suas práticas e à compreensão dos desafios enfrentados, na perspectiva da formação de seus participantes.

Em relação às similaridades, os quatro regentes revelaram sua paixão pelo canto coral. Por exemplo, o maestro Oswaldo Urban – com 86 anos de idade no momento da entrevista, 70 dos quais dedicados à música –, revela seu envolvimento com o canto coral e o justifica:

Eu posso ser suspeito no que vou falar, porque sou apaixonado pelo canto coral como meio de expressão artística. Mas o que eu gostaria de dizer aos jovens de hoje [...] é que o canto coral é uma paixão. Uma paixão que tem uma razão de ser. [A] participação num coral reúne um conjunto de aspectos diferentes que envolvem o ser humano [...] e compreende todo seu ser: o corpo físico, sua alma, seu coração.

Beatriz Dokkedal valoriza a prática do canto coral na universidade, porque “é uma chance que o aluno tem [...]. Você acorda uma percepção que estava dormindo e abre possibilidades infinitas na cabeça dos coralistas. Isso é lindo na idade deles, [...] não é?”

Os quatro regentes iniciaram seus estudos de música erudita quando crianças, em conservatórios de música ou com professores particulares. Sua

formação em regência ocorreu por diferentes caminhos, mas todos foram alunos de professores marcantes no meio musical brasileiro. Os quatro nasceram em cidades próximas a Campinas e cantaram em coros durante muito tempo, antes de começarem a reger. Dois regentes, além da música, têm formação em Pedagogia. Três atuam como regentes na cidade. Somente Cláudia Arcos deixou de reger e seguiu a carreira de cantora.

Junto ao Coral Universitário, os quatro regentes trabalharam sozinhos. Três deles lutaram para conseguir a contratação de um regente auxiliar, mas isso não aconteceu. Ao mesmo tempo em que regiam o Coral Universitário, atuavam também em outros estabelecimentos, ou se dedicavam a outras práticas musicais (nunca houve dedicação exclusiva à PUC-Campinas). Para nenhum dos quatro o Coral Universitário pareceu ter um significado central em seu percurso profissional, embora todos tenham afirmado gostar de trabalhar junto ao grupo.

Os regentes acreditam que a instituição mantém o Coral pelo potencial humanizador e integrador dessa prática musical, além de requerer poucos gastos:

Em minha opinião, a PUC-Campinas [...] valoriza – de maneira especial – a formação humana como um todo, através dessa parcela de arte, que é a música, integrando-a e fornecendo-a para quem está dentro de um curso universitário. Eu acho que dificilmente teríamos uma formação que fosse, de fato, universitária, sem essa conotação com a música [...]. Então, a PUC-Campinas deve ter se conscientizado desse valor extraordinário que é a formação integral do ser humano. (Oswaldo Urban).

A PUC-Campinas sempre se interessou em ter um coro [...] por duas razões principais: [...] o coro sempre foi o carro-chefe, o filho mais velho, e seu custo de manutenção é muito baixo, precisa de pouca infraestrutura, [...] diferente da dança, que precisa de um piso com tratamento adequado, do teatro, que precisa de recursos de iluminação, [...] o grupo coral não envolve grandes gastos [...]. (Beatriz Dokkedal).

Nas fontes pesquisadas, aparecem com frequência frases ambíguas, como “complemento acadêmico”, “órgão complementar”, “órgão auxiliar”, entre outras, para justificar a presença ou indicar o lugar institucional do coral. Nenhum documento ou relato explicitam acerca do significado dessas expressões. Subentende-se, no entanto, que o coral represente um “lugar de acesso” à vivência musical, uma vez que as grades curriculares das unidades acadêmicas – no período posterior à extinção do curso de música – não oferecem essa possibilidade.

As regentes que atuaram após 1983 coincidiram na enumeração dos seguintes problemas en-

frentados: carência de espaço fixo para ensaiar, exigências burocráticas aumentadas, falhas de divulgação, falta de comunicação e rotatividade dos coralistas. Alguns desses problemas aparecem com maior clareza no exame das modificações e continuidades observadas no coral durante o período estudado, como se segue.

O que mudou nas práticas do Coral Universitário, entre 1965 e 2004?

Entre as modificações, destaca-se a vinculação a diferentes instâncias da PUC-Campinas (Faculdade de Música, Instituto de Artes e Comunicações, Reitoria, Centro de Cultura e Arte, Pró-Reitoria de Extensão).

Além desse percurso no interior da instituição, o Coral Universitário é marcado por sucessivas mudanças de espaços físicos de ensaios, nem sempre adequados às necessidades:

Cheguei a ter cinqüenta, sessenta, até setenta vozes no Coral. Não cabíamos na salinha do CCA [...]. Então mudaram nosso espaço [...] para o Campus 2, [numa] sala enorme, [e] lá foi pior [...], porque, além de ser muito distante, [era] péssima para ensaio e sempre muito suja de giz. As pessoas entravam, começavam a tossir e espirrar. Reclamei e voltei para o Campus 1. Foi um ano muito conturbado. [Ali] o Coral ensaiou numa sala maior ainda. [...] Depois, fomos para o Prédio Central e ainda para a Sede do CCA. Num mesmo ano aconteceu tudo isso, com muita reclamação e luta. (Cláudia Arcos).

Essas mudanças de espaço físico prejudicavam o trabalho e geravam situações de difícil superação, no decorrer do ano letivo:

Já havíamos assumido compromissos [...] e não tínhamos para onde ir; não pudemos suspender as atividades naquele momento. [Iniciou-se a reforma do prédio] e chegamos a ensaiar em meio a tapumes e demolição, em situação precária, durante dois meses. (Yara Campos).

No início, seu local de atividades era naturalmente resolvido junto às unidades acadêmicas do ensino formal. Entretanto, a separação do ensino formal e a aproximação com as instâncias administrativas instauraram um nomadismo, que caracterizou o percurso do grupo até o final de 2004, fato concomitante e contraditório ao processo de expansão da Universidade: “À medida que novas instalações eram inauguradas, perdíamos nossas salas para ensaiar. E assim fomos resistindo...” (Yara Campos).

O perfil dos coralistas também se alterou com o passar do tempo, em função das diferentes vinculações institucionais e variações de espaço físico. Na época de Oswaldo Urban, até 1983, o Coral Universitário foi restrito a alunos da Faculdade de

Música e alunos de outros Institutos. Com Cláudia Arcos, depois de 1983, começou a abertura à comunidade externa, que se manteve até o presente.

Um outro aspecto que aparece na história do coral é a gradativa exclusão dos alunos dos cursos noturnos após o ano 2000, impedidos de corresponder às exigências intensificadas de horários e compromissos do grupo.

O surgimento da bolsa-estímulo, em 1984 – desconto na mensalidade para o aluno coralista, mediante frequência e participação satisfatórias no coral – foi um outro marco no histórico do coro. Funcionou como um “chamariz”:

As mensalidades da universidade eram caras. Então, foi criada uma bolsa que correspondia a cinqüenta por cento da mensalidade do curso mais barato. [...] A partir das bolsas, [Cláudia Arcos] começou a ter um grupo bem maior. A bolsa foi um divisor de águas, [...] um chamariz. (Beatriz Dokkedal).

Mas o benefício da bolsa-estímulo produziu contradições. Teria contribuído para modificar os interesses dos alunos coralistas na prática do canto coral, vista agora como “serviço pago” e não como “acesso” ao conhecimento musical e enriquecimento cultural. Teria produzido desigualdade de privilégios entre os coralistas que recebiam a bolsa-estímulo, os ex-alunos e os colegas vindos da comunidade, sem direito à bolsa, mas igualmente empenhados e responsabilizados em seus compromissos com o coro.

Entretanto, na opinião dos regentes entrevistados, mesmo que a bolsa-estímulo funcionasse como um “chamariz”, as razões que de fato mantinham o coralista enraizado no Coral eram o prazer de cantar, o intercâmbio com pessoas de outras áreas do conhecimento e a experiência de pertencimento a um grupo:

Embora [funcionasse como] um primeiro atrativo, os próprios coralistas me diziam que estavam ali não pela bolsa-estímulo, mas porque gostavam de cantar – esse era o motivo mais forte –, porque era gostoso o convívio em grupo, fazer amizades com pessoas de outras áreas do conhecimento [...]. (Yara Campos).

No coro havia um intercâmbio, um entrelaçamento de pessoas [...] vindas de outras unidades da Universidade. [...] O coro é um grupo e todo mundo precisa fazer parte de um grupo. [...] Quando você se sente lá no meio, cantando e somando, é emocionante! [...] É a força de um somando com o outro [...]. É a solidariedade, o companheirismo [...]. Tem a música, que, claro, é a essência de tudo. Mas tem a força do grupo, do trabalho coletivo. (Beatriz Dokkedal).

Cláudia Arcos chamou a atenção para interesses mais específicos dos universitários:

Os alunos de Direito diziam que precisavam aprender a

ser mais extrovertidos, para o exercício da futura profissão. [...] Já a busca dos alunos de Medicina era aliviar, pensar em outra coisa que não fossem as questões árduas [da] área médica, quando ficam fechados em laboratórios estudando anatomia. Eles diziam: “Que delícia vir aqui no Coral! Quando canto, esqueço daquele cheiro de formol”.

Na evolução histórica do coral, as mudanças discutidas até aqui foram acompanhadas de um simultâneo deslocamento ou readequação dos objetivos do trabalho. Suas práticas, no início, estavam comprometidas com a formação de futuros professores de Educação Musical. Porém, a partir de 1983, suas ações voltaram-se para a integração acadêmica e para a realização de apresentações públicas. Ainda que o grupo buscasse manter como alvos o desenvolvimento e aperfeiçoamento musical de seus participantes – e aqui não se trata somente de uma busca, mas de uma necessidade, em vista do perfil “leigo” da maioria dos coralistas –, emergiu e cristalizou-se a noção de prática coral como “atividade de sensibilização”, com a função de prestar serviços para a instituição, por meio de seus “produtos culturais”, conforme indicam os textos de fôlderes e programas do Coral Universitário.

Como um recurso para diminuir essa lacuna formativa, em alguns momentos do percurso do Coral Universitário, as regentes Cláudia Arcos, Beatriz Dokkedal e Yara Campos ofereceram oficinas de percepção e leitura musical para coralistas. Houve também as “Práticas de Formação e o Curso de Introdução à Regência Coral, com a duração de um ano, no qual se inscreveram mais de trinta regentes e professores de música [da região], em 2001” (Yara Campos).

Todavia, essas iniciativas foram esporádicas. Embora avaliadas como positivas, não chegaram a acontecer com regularidade. A agenda do coral passou a ser cada vez mais volátil – com solicitações de última hora – e exigente, em relação à disponibilidade de tempo e de deslocamento para as apresentações públicas. O coral chegou a realizar 35 apresentações num só ano (Relatório..., 2001). Considerando o perfil dos participantes – não musicistas –, a duração do ano letivo e os dados dos relatórios das primeiras décadas do coral, esse número é alto e indica que a produção do coral transformou-se em produtividade, com tendência ao ativismo. Isto é, houve aumento da concentração do trabalho, notadamente depois do ano 2000: “De produção, passamos à produtividade. De atividade, passamos a um ativismo” (Yara Campos).

O papel dos regentes também se modificou. Segundo suas próprias falas, com o passar do tempo, novas tarefas começaram a ser requisitadas.

Nos anos de 1965, o regente Oswaldo Urban era visto como um músico educador: maestro e professor de música. As regentes que o seguiram, porém, foram solicitadas para o exercício de tarefas adicionais – como recitais de canto, realização de oficinas, participação em cursos de extensão para alunos de graduação e desdobramentos do coral em outros grupos. Relata Cláudia Arcos: “era algo que me alegrava de um lado e me desgastava de outro. Cheguei a cantar até no Conselho dos Reitores, em Brasília, Uberlândia, São Paulo...”. Essas novas atribuições não estavam previstas no vínculo de trabalho, não resultaram de uma revisão do plano de carreira e não foram desacompanhadas de oposição:

Surgiam solicitações de oficinas, [...] parcerias diversas [...]. Meu perfil de trabalho não é esse. [...] Eu não gostava, não queria ir, não achava justo ir pelo mesmo salário que a gente recebia... O argumento, a desculpa – desculpa, não! – a “ordem” era sempre a mesma: “Vocês têm hora sobrando e dá para fazer uma oficina em tal lugar!”. Eu reagia e falava que [...] eu queria estudar para o ensaio do coro, pesquisar repertório, fazer coisas pertinentes ao trabalho! (Beatriz Dokkedal).

As três depoentes que atuaram após 1983 apontaram o aumento da burocracia e o número elevado de funcionários administrativos –, alongando o processo e tornando lento o fluxo do trabalho. No CCA, chegou a haver “quatro coordenadores de grupos artísticos para nove funcionários administrativos, altamente hierarquizados” (Yara Campos).

Ou seja, a universidade passou a necessitar de um regente com novo perfil, que fosse um músico polivalente e funcionário burocrata.

Na década de 1990, houve uma crescente perda de autonomia das regentes, que pode ser exemplificada com a obrigatoriedade do uso do crachá e, mais tarde, do cartão de ponto por todos os funcionários “administrativos”:

O estopim foi quando chegou uma cartinha dizendo que nós [...] teríamos [que] fazer o cartão digital de ponto. [...] No meu tempo [...] também houve crachá. [...] O cartão digital para mim foi o fim. Resolvi sair. Eu já estava muito insatisfeita e isso [...] foi a gota d’água. (Beatriz Dokkedal).

Tive que me submeter [...] ao cartão digital. Foi um tormento. Em primeiro lugar, porque minha função não era administrativa. [...] A natureza do trabalho de um regente de coro não se enquadra numa rotina estável, nem de horários, nem de espaços físicos. (Yara Campos).

Na verdade, os próprios mecanismos de controle se modificaram. Na primeira fase desse coral, época da ditadura militar, o controle exercido nas universidades era de ordem político-ideológica, enquanto no segundo momento do grupo passou-se a conviver com nítidas pressões administrativas, em

prol da produtividade e eficácia, interpretadas como traços da crise institucional que atinge as universidades, hoje (Santos, 2004, p. 9).

“A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (Chauí, 2003, p. 1). Sua mudança de “instituição” para “organização” faz com que a prática social se apóie na instrumentalidade, no “conjunto de meios [administrativos] para obtenção de um objetivo particular”, efetuando operações eficazes, ágeis, de sucesso, regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (Chauí, 2003, p. 2).

Quanto às situações que se mantiveram na jornada desse coral, é interessante destacar que sempre foi um grupo unitário na universidade; não se multiplicou nas décadas estudadas. A organização de eventos e a interação com a vida cultural da cidade – encontros de corais, parcerias com conjuntos instrumentais e orquestras, que datam de seus primeiros anos –, também são uma constante em sua trajetória. Em eventos intra e extramuros, segundo os depoimentos dos regentes, o grupo representa a instituição, agrega valor e lhe confere prestígio. Sua presença foi constante nas principais solenidades da universidade, de maneira que os marcos históricos da PUC-Campinas coincidem com os marcos das principais atuações do coro. No dia 16 de março de 1973, por exemplo, o jornal *Diário do Povo* noticiou:

Altas autoridades e um sem-número de convidados [compareceram à] inauguração do campus da Pontifícia Universidade Católica. [...] Participou das solenidades [...] o Coral da PUCC [sic], regido pelo maestro Oswaldo Urban [...], Diretor do Instituto de Artes e Comunicações, [que] abriu a cerimônia entoando o Hino Pontifício, logo após os presentes terem cantado o Hino Nacional sob acompanhamento da Banda da Escola Preparatória de Cadetes do Exército. [...] O Coral cantou o Hino ao Reitor, composição do maestro Oswaldo Urban [...] (Inauguração..., 1973).

A forte correspondência entre o coro e a instituição está expressa no próprio nome do Coral. À medida que a PUC-Campinas, em sua evolução histórica, fazia-se veicular sob diferentes siglas (UCC, PUCC, PUCCAMP, PUC-Campinas), ou sempre que houvesse uma recolocação do Coral no interior da instituição, o nome do coro mimeticamente se alterava: Coral da UCC, Coral PUCCAMP, Coral do CCA, etc. Cláudia Arcos narra que “houve uma época em que um grupo de coralistas quis criar um nome [para o coral], uma sigla, mas não resultou em nada” (Cláudia Arcos).

Esse “anonimato” sinaliza que a identidade desse coral não tem sido outra, senão a da própria universidade. Nas falas dos regentes, apareceu a expressão “cartão de visitas”, para justificar a manu-

tenção do coral, frente aos problemas enfrentados. “O Coral da PUC-Campinas mantinha um contato próximo com a Reitoria. Era o cartão de visitas da Universidade Católica de Campinas” (Oswaldo Urban). Ou ainda: “lembro-me muito bem da primeira audiência com o reitor. Ele queria ter um coro na universidade, porque achava importantíssimo. Sabia que um coral podia ser um cartão de visitas da Universidade” (Cláudia Arcos).

Ao examinar o conjunto das fontes históricas, no entanto, identifica-se uma crise no Coral Universitário, que se instalou aos poucos e consolidou-se no tempo presente. Essa crise se manifesta, simultaneamente, na ausência de diálogo com a universidade, na gradativa diminuição de participação dos estudantes, no pouco público que comparece às apresentações internas, nas pressões para a produtividade, na falta de espaço próprio para os ensaios, na escassez de uma divulgação interna de qualidade, na carência de um contexto de música ou de arte, capaz de avaliar suas práticas, segundo critérios, e ter condições de gerir de maneira competente e consciente suas ações.

No final do período estudado, houve uma convergência desses desafios junto ao coral. Pensar que basta resolver, por exemplo, o problema do espaço físico, pode ser um engano. Ajudará, mas talvez não seja suficiente para dar conta do impasse atual. As dificuldades são mais complexas. Por exemplo, como articular o coro como espaço universitário “desinteressado”, que não vale “créditos” para a obtenção do “diploma”, que não representa um produto a ser comercializado, à universidade “interessada” do presente?

É certo que a universidade vem garantindo a presença do coral em seu território. Só é preciso examinar que presença é essa. Se há interesses que justificam a manutenção do coro, que interesses são esses?

Sempre que passava por situações difíceis, [perguntava-me]: “Por que [a PUC-Campinas] quer ter um coral? Será que é porque [o] relaciona à Igreja? [...] Está preocupada com a imagem de uma alta cultura, de prestígio, que o coro possa contribuir para legitimar? Um instrumento de *marketing*?” (Yara Campos).

Se o Coral Universitário está inserido num estabelecimento de ensino, é pressuposta sua responsabilidade educativa e compromisso com a formação de seus participantes. Se aqui se entende “formação” como possibilidade de superação que conduz à emancipação, cabe olhar para a resistência de quatro décadas do Coral Universitário na PUC-Campinas e perguntar: “Houve superação em suas práticas sociais?”.

Considerações finais

Uma primeira consideração a fazer é que não se pode falar numa história do Coral Universitário na PUC-Campinas que seja autônoma e universal. Não é autônoma, porque o Coral Universitário só existe a partir de um grupo constituído por sujeitos históricos, orientados por uma concepção musical singular e sua produção de quatro décadas dependeu de circunstâncias muito específicas. Não é universal, porque a interpretação das fontes historiográficas e a síntese apresentada são apenas uma das versões possíveis: a história desse coral, contada na perspectiva de seus regentes. Quais seriam as versões geradas pelas centenas de coralistas que passaram pelo grupo? Que história seria contada por funcionários e professores da universidade? Que diria o público freqüentador das audições?

No entanto, pode-se considerar que o Coral Universitário, a partir da voz de seus regentes atuantes entre 1965 e 2004, também produziu felicidade, além de canções; produziu valores humanos, além de eventos; cultivou o patrimônio artístico-cultural do passado, para além das influências da indústria cultural; e contribuiu para ampliar a percepção de mundo de seus participantes, além de promover o convívio social e a integração acadêmica.

O valor cultural desse grupo transcende sua ação técnico-musical. Seu histórico, compreendido em dois momentos, articula-o à memória musical da cidade e à evolução do próprio canto coral, a partir do canto orfeônico. A presença do coral na universidade atesta o pioneirismo da PUC-Campinas no ensino superior regional, com o oferecimento de cursos de música quando ainda não havia um movimento musical similar na cidade.

O grupo não surgiu em 1983 – como era conhecido e divulgado antes dessa pesquisa – mas em 1965, na Faculdade de Música da Universidade Católica, por sua vez, sucedânea do curso de formação de professores de orfeão, instituído em 1947. Isso quer dizer que o coral se traduz num testemunho de quase seis décadas de canto coletivo na instituição.

O rompimento com o ensino formal e a aproximação com órgãos administrativos propiciou o aparecimento de problemas, cujo agravamento, a partir de 1990, conduziria a uma crise, caracterizada pela tendência à produtividade, aumento da burocracia e perda de autonomia das regentes.

A resolução de alguns desses obstáculos, no percurso do Coral, foi resultado da vontade e habilidade políticas e competência dos regentes, quando

aliadas às de autoridades e gestores da universidade. Mas nem sempre houve a superação real e efetiva dos problemas, pois, se o coral representa a instituição, reflete suas realizações e também seus dilemas.

A crise do ensino superior brasileiro que se manifesta, hoje, sob a égide do neoliberalismo, projeta-se também sobre o coro. Assim, após 1990, em grande parte, os problemas do coral estão relacionados e condicionados à superação da própria crise que perpassa o ensino superior brasileiro, na atualidade, da qual a PUC-Campinas, mesmo em sua natureza comunitária, não está imune. A tendência no ensino superior que o transfigura de instituição para organização também se manifesta no âmbito do coral, que deixa de ser um coro institucional (que contribui para legitimar), para assumir-se como um coro utilitário (cujos serviços devem ser utilizados).

Se aqui a prática artística é concebida como possibilidade educativa e se todo ato educativo é uma prática social intencional (Saviani, 2003, p. 13), isto é, movida por interesses, será fundamental uma tomada de posição. No âmbito do Coral estudado, a tomada de posição corresponderia a uma rejeição da concepção de prática coral como “atividade” reduzida a um treinamento técnico-musical, desacompanhada da crítica e autocrítica, e à rejeição de sua função limitada à prestação de serviços. Na perspectiva interna – dos regentes e coralistas –, o Coral só realizará um salto qualitativo mediante uma concepção educativa emancipatória, voltada para a formação musical de seus participantes. É preciso elaborar um projeto educativo para o Coral Universitário, mesmo que sem a preocupação de definir de antemão o lugar institucional ideal, porque, ao incorporar pesquisa-ensino-extensão como tríade indissociável, onde quer que o coral esteja locado, suas ações convergirão para esses pontos.

Já na perspectiva mais ampla e complexa da PUC-Campinas, não é possível definir qual o papel atual do Coral Universitário, porque isso depende do diálogo que se mantenha entre as partes – instituição e coral – e, mais que isso, seu papel será determinado pela tomada de posição que a própria universidade assumir no panorama do ensino superior, hoje, sob o domínio do neoliberalismo, que fortifica a exclusão social, dá as costas ao histórico autoritarismo da sociedade brasileira (Chauí, 2001, p. 13), descarta a “intelectualidade da arte” (Castanho, 1982, 2005) nas políticas educacionais – porque é “inútil” no mundo do trabalho – e mantém a visão estereotipada e confortável de música como enfeite e não como necessidade; como um privilégio e não como um direito; música para esquecer e não para co-

nhecer; música como complemento e não como acesso.

Logo, a contradição decorrente da luta que se trava entre os interesses de um possível projeto educativo emancipatório do Coral Universitário e os interesses do mercado que cercam a PUC-Campinas na atualidade será o maior obstáculo a ser ultrapassado.

Quanto às interações entre o coral, a universidade e a sociedade, se por um lado o mercado, ao influenciar, “rege a universidade”, e o regente, ao reger, “influencia” seus coralistas, como produzir uma oposição que mantenha essas tensões sob controle, menos autoritárias, menos desviantes de suas intenções educacionais, que defendem o acesso democrático ao ensino superior e à arte, no discurso, mas não criam meios para efetivá-lo?

Espera-se que algumas das contribuições inerentes a este estudo, além de fornecerem subsídios

para intervenção num presente concreto, tenham colaborado para a reunião de documentos que se encontravam dispersos, para a construção de relatos de pessoas e memórias de fatos esquecidos ou desconhecidos, para o registro da memória musical da PUC-Campinas e para a formação do regente coral atuante em estabelecimentos de ensino.

Por sua natureza historiográfica, este trabalho não se conclui. É um caminho aberto, como a História. As considerações finais buscaram somente apontar e socializar aspectos que, enquanto memória, não sejam olvidados; enquanto presente, provoquem a reflexão; enquanto experiência vivida e refletida, encorajem para uma ação transformadora.

Se por meio da arte é possível ampliar a percepção e captar o mundo, será na via histórica, no movimento dialético entre o passado e o presente, que se encontrarão os fundamentos para transformá-lo. Que soe o coral num cântico novo.

Referências

- ANUÁRIO. *Fide Splendet et Scientia*: Revista da Universidade Católica de Campinas, Campinas, ano 10, n. 25/26, p. 216-217, nov. 1964.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Arte-educação e intelectualidade da arte*: contribuição ao ensino da Educação Artística no Brasil após a Lei 5.692/71. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.
- _____. *Formação integral*: entrevista temática concedida a Yara Campos para a disciplina Metodologia do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: PUC-Campinas, 16 maio 2005. Gravada, transcrita e textualizada.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- _____. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, 5 out. 2003.
- ENCERROU-SE o ano letivo na Universidade Católica. *Diário do Povo*, Campinas, 14 nov. 1965. Sem paginação.
- GAINZA, Violeta H. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988. (Coleção Novas Buscas em Educação, v. 31).
- _____. Orientaciones actuales de la pedagogía musical. In: _____. *Música, amor y conflicto*: diez estudios de psicopedagogía musical. Buenos Aires: Lumen, 2002a. p. 131-143.
- _____. *Pedagogía musical*: dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Lumen, 2002b.
- GUIMARÃES, Márcia A. B. *O canto coletivo na educação e no ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- INAUGURAÇÃO do Campus 1. *Diário do Povo*, Campinas, p. 11-13, 16 mar. 1973.
- NEVES, Lucília A. Memória e história: potencialidades da história oral. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 5, n. 6, p. 27-38, jan./jun. 2003.
- PLANO Estratégico PUC-Campinas 2003-2010. Campinas: PUC-Campinas, 2003.
- RELATÓRIO do Coral 2001. De Yara Campos para o Centro de Cultura e Arte, PUC-Campinas, SP, 29 nov. 2001.
- REVISTA DA PUC-CAMPINAS 2003. Campinas, p. 2, 5, 114-115, 2003.
- RIBEIRO, Adriana de O. *A música de todos os tempos*: o relato de uma experiência. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2005.
- SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura S. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, 120).
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e aum.. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 5-22. (Coleção contemporânea).

SCHAFF, Adam. A concepção marxista do indivíduo. In: _____. *O marxismo e o indivíduo*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1967. p. 55-56.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

VANNUCCHI, Aldo. *A universidade comunitária: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004.

VIDA UNIVERSITÁRIA. *Fide Splendet et Scientia*: Revista da Universidade Católica de Campinas, Campinas, ano 11, n. 27/28, p. 197, dez. 1965.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 18/06/2007

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

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 tem como base uma pesquisa participante realizada junto a professores do ensino fundamental do município de Cabedelo (PB), contemplando profissionais que não possuem formação específica na área de música, mas que, de certa forma, podem contribuir para a educação musical dos estudantes no contexto escolar. O trabalho abrangeu, de forma integrada, práticas de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a formação continuada de professores para trabalhar com a música nas escolas e possibilitando um levantamento de conteúdos e metodologias significativas para a atuação nessa realidade. Com base na literatura da área de educação musical e em dados empíricos coletados junto aos professores, pudemos verificar que esses profissionais têm grande carência para trabalhar com a música na sala de aula, tanto no que se refere ao domínio de conteúdos quanto no que diz respeito às estratégias metodológicas. Tal fato aponta para a necessidade de pensarmos em ações e estudos que permitam (re)definir caminhos para a educação musical no universo da educação básica, estabelecendo alternativas reais para a atuação de profissionais que, mesmo sem uma formação específica na área, podem desenvolver propostas significativas para o ensino e aprendizagem da música nas escolas.

Palavras-chave: formação de professores, educação musical, educação básica

Abstract. This paper is based in a research carried out with teachers of compulsory education at Cabedelo city (Paraíba). It regards professional that do not possess specific formation in the music field, however, they may contribute for the musical education in the school context. The work treat in an integrated way, practical of education, researches as well as extension, improving the continued teachers education to work with music in schools, moreover, making possible a survey of contents and significant methodologies for the performance in this reality. Based in the literature of musical education subject and in the empirical data, we could claim that these professionals have great lack to work with music in the classroom, to bring out lower domain of contents as well as lower methodological strategies. This fact points out the necessity to think actions that allow create new ways for the musical education in the universe of the compulsory education, in order to establish alternatives for the performance of these professionals that, despite the fact of they not have a specific formation, can develop significant purpose for education and learning of music in the schools.

Keywords: teacher training, musical education, Compulsory education

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa participante, na área de educação musical, realizada com professores de ensino fundamental do município de Cabedelo (PB), durante o ano de

2006. O trabalho abrangeu, de forma integrada, atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como principal objetivo favorecer a formação continuada de professores atuantes no município para realizarem

práticas de ensino e aprendizagem da música no contexto escolar, refletindo sobre conteúdos e procedimentos metodológicos contextualizados com o universo dessa realidade educacional. O projeto foi realizado a partir de uma parceria entre o MEC/Sesu, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Secretaria de Educação do Município de Cabedelo,¹ As atividades foram realizadas entre os meses de fevereiro e dezembro de 2006, contemplando especificamente os professores de artes, que atuam de 5ª à 8ª séries, e os professores de 1ª à 4ª séries, que atuam de forma polivalente.

As concepções educacionais que fundamentaram a proposta foram alicerçadas por uma ampla pesquisa bibliográfica na área de educação musical e afins, permitindo que, a partir do confronto da literatura já existente com dados empíricos da realidade do ensino de Cabedelo, pudéssemos construir uma proposta de formação continuada contextualizada com as necessidades e os objetivos das escolas e com as perspectivas da área de educação musical na atualidade.

A música, por sua forte e determinante relação com a cultura, ocupa dentro de cada universo social um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam de acordo com seu contexto de produção e/ou assimilação (Blacking, 1995; Hood, 1971; Merriam, 1964; Myers, 1992; Nettl, 1983; Nettl et al., 1997; Queiroz, 2004). Tal fato faz do fenômeno musical um importante e significativo elemento da vida humana, capaz de expressar características diversificadas da relação do homem consigo mesmo, com a natureza, com a sociedade e com a cultura.

Nesse sentido, a música é um importante sistema de expressão cultural e artística com valor educativo particular, que a insere no processo de transmissão de conhecimento como linguagem diferenciada de outras formas de estruturação e (des)organização dos saberes.

Estudos de áreas como a educação musical, a etnomusicologia, a antropologia e a educação em geral, entre outras, têm enfatizado a importância da música, e das demais linguagens artísticas, para a sociedade, para a cultura e, conseqüentemente, para o ensino (Duarte Júnior, 2002; Fonterrada, 2005; Gainza, 1988; Geertz, 1989, 2004; Paynter, 1991; Queiroz, 2004; Schafer 1991a, 1991b, 2001). Essa perspectiva demonstra a necessidade de pensarmos

em propostas de formação musical no universo cultural de cada sociedade, contemplando espaços múltiplos de produção e transmissão de conhecimento. Somente promovendo experiências diversificadas de ensino da música no universo das escolas de educação básica é que poderemos proporcionar, a uma parcela significativa da sociedade, a oportunidade de vivenciar, experimentar e compreender o fenômeno musical nas suas distintas formas de expressão. Considerando que a escola de educação básica, é, *a priori*, o único espaço educacional verdadeiramente democrático, o qual todos os cidadãos têm o direito de freqüentar, qualquer outro universo de ensino da música será de alguma forma seletivo e, conseqüentemente, excludente.

Desde a década de 1930 propostas de ensino de música nas escolas são experimentadas no cenário educativo brasileiro. É dessa época a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), que foi dirigida pelo compositor Heitor Villa-Lobos. Na direção desse órgão, Villa-Lobos conseguiu respaldo governamental para instituir o canto orfeônico como obrigatório nas escolas – a partir de 1931 para o Distrito Federal e posteriormente, em 1942, para todo o Brasil. Essas iniciativas marcaram a institucionalização do ensino de música na escola regular e apontaram para a sua importância na formação dos indivíduos em sua fase de escolarização básica (Brasil, 1997; Beyer, 1993; Hentschke; Oliveira, 1993; Paz, 2000).

Depois de trinta anos como base do ensino de música nas escolas, o canto orfeônico se tornou enfraquecido em seu conteúdo e em sua metodologia de aplicação. Tal fato está diretamente relacionado à ausência de políticas que fortalecessem a formação de professores com competências necessárias para conduzir essa proposta de ensino. Assim, o canto orfeônico foi substituído na década de 1960 por alternativas mais amplas, que deveriam compor a proposta da educação musical nas escolas. Vale destacar que o termo “educação musical” surgiu pela primeira vez, na legislação educacional brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 1961 (Brasil, 1997).

A partir desse período, as mudanças estético-musicais, embasadas nas perspectivas pós-modernas, trouxeram novas configurações pedagógicas para o campo da música. Surgem, nessa época, propostas como as das oficinas de música, e as definições para a educação musical passam, então,

¹ Este projeto fez parte do Programa Educação Ambiental, Educação Sexual e Educação Musical na Escola: formação continuada de professores de escolas públicas de ensino fundamental do município de Cabedelo-PB, aprovado pelo Proext 2005/2006 MEC/Sesu.

a conceber a criação musical, a educação auditiva, a exploração de novos recursos materiais/sonoros, o rompimento com o tonalismo, entre outros aspectos, como elementos de significativo valor para ensino da música na contemporaneidade (Gainza, 1988; Paynter, 1991; Queiroz, 2000; Schafer, 1991a, 1991b, 2001). Essa visão trouxe novas perspectivas para a educação musical nas escolas, entendendo como válidas e necessárias práticas e experiências musicais que utilizem recursos que transcendam o universo da música “tradicional” ocidental. As oficinas apresentam possibilidades abrangentes de produção musical, que se mostram contextualizadas com a realidade das escolas do país e com o que se espera de um ensino de música democrático e acessível, sendo alternativas ainda válidas na educação musical contemporânea (Fernandes, 1997).

A LDB 5.692 de 1971 gerou novos direcionamentos para o ensino de música na escola, que passou a fazer parte da proposta polivalente da educação artística, estabelecida por essa Lei como atividade obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus (atualmente denominadas de escolas de ensino fundamental e médio). Essa mudança na legislação gerou a criação de cursos de formação de professores de educação artística (nas modalidades licenciatura curta e licenciatura plena) nas universidades brasileiras. Cursos esses que tinham como objetivo formar profissionais para atuar nas diferentes áreas das artes (artes cênicas, artes plásticas e música). Oferecidos em dois anos para a licenciatura curta e em quatro anos para a licenciatura plena, os cursos de educação artística formaram professores, em diferentes regiões do país, que até hoje atuam nas escolas brasileiras (Penna, 1995, 2001, 2003).

A partir de 1980, a arte passa a ter um movimento educacional mais organizado, surgindo nessa época os cursos de pós-graduação na área, que possibilitaram um aumento significativo da produção de conhecimento nesse campo. Com base em trabalhos de pesquisa e nas novas propostas pedagógicas, inclusive da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), criada em 1985, os cursos responsáveis pela formação em artes começam a estabelecer um perfil mais específico para cada um dos seus campos de atuação. Essa perspectiva parte do princípio de que cada linguagem artística possui características particulares, e que a busca de uma polivalência no ensino dos seus conhecimentos era inadequada para que se privilegiasse a qualidade e a profundidade da formação em artes plásticas, artes cênicas e em música.

A criação da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) em 1991 é, sem dúvida, um

marco para o ensino de música no Brasil. A associação, desde sua origem, tem gerado um grande número de publicações na área, e favorecido, através de seus encontros nacionais e regionais, a troca de experiências entre educadores musicais das várias regiões e contextos educacionais do Brasil. Desde a sua criação a Abem tem gerado debates significativos em torno de questões como o perfil do profissional atuante no ensino de música, a reformulação das estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, e a necessidade de participação efetiva em políticas públicas educacionais que favoreçam a inclusão da música na escola e a formação de profissionais para atuar nesse universo. Esses temas, que se tornaram emergentes na área, vêm exigindo novas (re)definições e novas atitudes frente à realidade do ensino de música no cenário educativo brasileiro.

As discussões, os debates e o representativo crescimento das áreas artísticas possibilitaram conquistas importantes na legislação do país, valendo destacar a inclusão das artes como conteúdo obrigatório para as escolas de educação básica estabelecida pela LDB vigente (Lei 9.394 de 1996). Com a lei, houve a exclusão da nomenclatura “educação artística”, sendo estabelecido o termo “arte” como representativo do universo das diferentes linguagens da área (Brasil, 1996). O uso da expressão “arte”, ainda de forma genérica e abrangente, apresenta alguns problemas, pois não deixa clara a importância e a necessidade de que sejam trabalhados, especificamente, o ensino de artes visuais, de *música*, de teatro e de dança. Esse fato tem gerado interpretações diversas dos profissionais que atuam nas definições da estrutura escolar, e que, muitas vezes, ainda pensam num ensino artístico polivalente e com carga horária excessivamente reduzida, o que o torna desprovido de profundidade em cada uma das linguagens das artes.

Como fundamentação para os direcionamentos das propostas de ensino de cada área de conhecimento, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos tinham a finalidade de servir como referências e como sugestões para a atuação dos professores na educação básica. Os PCN para o Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª séries – 1º e 2º ciclos – (1997) e de 5ª à 8ª séries – 3º e 4º ciclos – (1998), trazem documentos específicos para a área de artes, garantindo em sua proposta a independência de cada uma das linguagens artísticas, entre as quais a música. O documento para o ensino médio (1999), embora não tenha um volume específico para a área de artes, apresenta, em sua base, proposta que também prioriza o desenvolvimento dos

alunos em pelo menos uma das linguagens artísticas, garantindo o aprofundamento necessário para os conhecimentos básicos em artes visuais, ou música, ou teatro, ou dança (Brasil, 1997, 1998, 1999).

Dessa forma, o ensino de música nas escolas brasileiras, diante de uma trajetória de erros e equívocos, mas também de avanços e descobertas, ainda precisa de estudos e de ações concretas que possam fortalecer a sua estruturação e os seus direcionamentos pedagógicos na educação básica. Em se tratando das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), a situação ainda é mais grave, tendo em vista que o professor responsável pelo desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino de artes e, conseqüentemente, ao de música é o regente de classe, que atua de forma polivalente, ministrando os conteúdos de, praticamente, todas as áreas do conhecimento (Penna, 1995, 2001).

Entendemos que, em face dessa realidade, duas alternativas precisam ser adotadas urgentemente no cenário do ensino de música no contexto escolar. A primeira, a médio e longo prazo, está relacionada à atuação de um profissional com formação específica em música, que possa empreender propostas no âmbito do ensino fundamental, inclusive de 1ª a 4ª séries. Já a segunda alternativa, que pode ser concretizada de forma mais imediata, diz respeito ao oferecimento de cursos de formação musical direcionados aos professores das escolas de educação básica. Essa ação não visa a formação de especialistas, mas sim dar a esses profissionais condições necessárias para trabalharem com conteúdos musicais de forma adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção dos alunos. Assim, esses professores teriam condições de encontrar alternativas para proporcionar aos estudantes conhecimento da estruturação de linguagens musicais e acesso ao patrimônio cultural artístico imaterial caracterizado pela música em suas diferentes expressões.

Marisa Fonterrada (1993, p. 72-73) retrata essa perspectiva ao afirmar:

[...] sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das mediações. Para isso ele não necessita de forma-

ção específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma sólida orientação. [...] Outras questões, porém, são da alçada do professor especialista, e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo [...].

Com efeito, faz-se necessária a estruturação de caminhos que possam fomentar alternativas metodológicas de ensino de música que atendam a realidade das escolas de educação básica, favorecendo, sobretudo, a atuação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Iniciativas dessa natureza fornecerão subsídios para que esses profissionais possam concretizar atividades de educação musical fundamentais para o processo de formação cultural, artística, perceptiva e estética do indivíduo.

Considerando as questões apresentadas e discutidas acima, elaboramos uma proposta de ensino de música para escolas de educação básica, com foco específico na realidade dos professores de 1ª a 4ª séries e dos professores de artes de 5ª a 8ª séries que, em sua grande maioria, não possuem formação específica em música. O trabalho objetivou, então, proporcionar aos profissionais atuantes nesse universo uma formação que lhes permita trabalhar com o ensino de música, contando com a estrutura, com os recursos e com as possibilidades reais desses professores no âmbito das escolas de Cabelo.

Para realizarmos o trabalho desenvolvemos duas ações fundamentais que alicerçaram o projeto de formação continuada: 1) elaboramos uma proposta didático-pedagógica de educação musical para o ensino fundamental; 2) oferecemos um curso de formação para os professores, com o intuito de desenvolver conhecimentos e habilidades que julgamos necessárias para realizarem um trabalho de educação musical nas escolas.

Metodologia para a formação continuada de professores do ensino fundamental

O projeto foi realizado pelos membros do “Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos”² do Departamento de Educação Musical da UFPB. Ao todo a equipe de trabalho contou com 13 integrantes, sendo três professores do Departamento de Educação Musical,³ sete bolsistas de extensão – alunos dos cursos de Licenciatura em Música, Bacharelado em Música e

² O “Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos” da UFPB/CNPq foi criado em maio de 2004 e tem atuado em trabalhos de pesquisa e de extensão na área de educação musical no Estado da Paraíba. Atualmente o grupo é coordenado pelos professores Luis Ricardo Silva Queiroz e Vanildo Mousinho Marinho.

³ Eleonora Montenegro, Luis Ricardo Silva Queiroz e Vanildo Mousinho Marinho.

Educação Artística (Habilitação em Música)⁴ –, e três voluntários.⁵ O projeto foi desenvolvido de acordo com a seguinte metodologia:

1) Estruturação de uma proposta pedagógica de educação musical efetivada a partir das seguintes etapas:

- Pesquisa bibliográfica.
- Planejamento e seleção das atividades.
- Redação da proposta, enfatizando: a fundamentação teórica que norteou as concepções educacionais, os objetivos, os conteúdos, as atividades metodológicas, os exercícios práticos, e os sistemas de aplicação, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido.
- Gravações de atividades práticas, em áudio e em vídeo, que serviram de ilustrações e exemplos das propostas apresentadas no material didático.

Após a estruturação final do trabalho foi concebido um livro, contendo as atividades realizadas nas oficinas, além de outras possibilidades metodológicas de ensino da música. Esse material será distribuído para todas as escolas do município de Cabedelo e também para instituições de ensino e bibliotecas públicas de outros municípios e estados.

2) Realização de oficinas com os professores, de acordo com a seguinte metodologia: uma vez por mês eram trabalhados com os professores conteúdos fundamentais para o ensino da música. Durante as oficinas foram articulados conhecimentos musicais com perspectivas metodológicas para o desenvolvimento do trabalho na escola, de acordo com a realidade do contexto em que atuam. Durante o projeto foram realizadas oito oficinas que aconteceram entre os meses de março e outubro. Cada oficina contemplou um tema específico, que se inter-relaciona com os demais, visando, num todo, apresentar uma perspectiva geral de possibilidades para a prática de ensino da música nas escolas. As temáticas das oito oficinas contemplaram temas diversificados conforme relacionado a seguir:

• Oficina 1 – Concepções para o ensino da música nas escolas de educação básica: nessa oficina foram trabalhados conceitos relacionados ao campo da música e da educação musical, favorecendo a ampliação da visão dos professores em relação aos conteúdos e as metodologias de ensino da música no contexto escolar. Foram discutidas também questões relacionadas ao perfil do profissional de educação musical que deveria atuar no contexto das escolas de educação básica e os caminhos possíveis para o trabalho do professor não especialista no campo da música.

• Oficina 2 – Som, ritmo e movimento: essa oficina teve como objetivo proporcionar aos professores conhecimentos gerais sobre as possibilidades do uso do corpo e do movimento para a compreensão musical, bem como a importância do desenvolvimento desses aspectos para a formação humana em geral. O trabalho da oficina foi fundamentalmente prático, demonstrando exercícios e atividades diversas que poderiam ser utilizadas em sala de aula, mas construindo perspectivas para que os professores pudessem, a partir dos exemplos realizados, criar novas estratégias para a inter-relação desses elementos no universo de suas salas de aula.

• Oficina 3 – Canto, gesto e palavra: nessa etapa do trabalho, foram demonstradas e discutidas diversas possibilidades de ensino da música, a partir da relação entre a palavra, o gesto e o canto. Utilizando parlendas, músicas diversas e jogos musicais os professores puderam perceber diferentes perspectivas desse trabalho que poderiam ser aplicadas em sala de aula, sendo (re)adaptadas e transformadas a partir das necessidades desses profissionais. Foi enfatizada a riqueza dessa temática para o estabelecimento de uma inter-relação das práticas desenvolvidas no âmbito escolar com a realidade sociocultural dos alunos, tendo em vista que em atividades dessa natureza podem ser contemplados contos populares, brincadeiras de cada localidade, bem como música do dia-a-dia dos alunos.

• Oficina 4 – Sistemas musicais, afinação e estruturação melódica, rítmica e harmônica:

⁴ Anne Raelly Pereira de Figueirêdo, Carla Pereira dos Santos, Jonathan de Oliveira, Marcelo Aprígio da Silva Filho, Marciano da Silva Soares, Nadya de Araújo Amorim e Uirá de Carvalho Garcia.

⁵ Alexandre Milne-Jones Nader, Ana Maria Ferreira de Oliveira Aprígio, Ciran Costa Carneiro da Cunha.

sem a intenção de sistematizar dimensões complexas da estética estrutural ocidental da música em torno desses aspectos, essa oficina possibilitou aos professores a vivência de diferentes mundos musicais. Assim, a partir da apreciação e análise de músicas dos sistemas tonal, modal, serial, entre outros, os professores puderam compreender que não existe uma receita de como fazer música, e que há, em cada contexto sociocultural, formas diversas de estruturar, executar e compreender o fenômeno musical. Após uma visão abrangente de músicas de diferentes culturas que, conseqüentemente, têm formas distintas de concepção, foram trabalhados aspectos relacionados à música tonal ocidental, bastante presente e difundida no cotidiano da nossa sociedade. Dessa forma, pudemos demonstrar dimensões básicas da estruturação melódica, rítmica e harmônica presente na nossa música, apresentando e problematizando formas diversas de trabalhar esses parâmetros na sala de aula. Evidenciamos para os professores que esse trabalho não tem a intenção de promover nos alunos uma compreensão sistemática desses aspectos, mas sim de possibilitar a experimentação e a vivência desses elementos musicais.

• Oficina 5 – Exploração sonora, improvisação e criação musical: tendo como base as perspectivas da educação musical contemporânea, desenvolvemos essa oficina como um caminho para experimentarmos e (re)pensarmos, juntamente com os professores, possibilidades diversas para a criação musical. Foi enfatizada a riqueza da exploração sonora como recurso que transcende o uso de instrumentos e recursos musicais tradicionais, abrindo possibilidades diversas de criação sonora. A improvisação e a criação musical foram trabalhadas também como uma alternativa de fundamental valor para o ensino da música nas escolas, permitindo que, dentro das possibilidades e dos recursos disponíveis, os alunos possam criar e reinventar músicas presentes na sua história de vida e no seu universo sociocultural;

• Oficina 6 – Fabricação de instrumentos musicais: nessa oficina utilizamos recursos distintos para a construção de instrumentos musicais não tradicionais, demonstrando para os professores que com poucos recursos é possível criar fontes sonoras com significativas possibilidades de aplicação musical. Foram priorizados materiais reciclados e recursos da

natureza, como bambu, casca de coco, madeiras diversas, etc.

• Oficina 7 – Práticas em grupo: vocal, corporal e instrumental: essa oficina teve um caráter fundamentalmente prático, criando diversas possibilidades de práticas em grupo, utilizando os instrumentos construídos e retomando as demais atividades realizadas ao longo das oficinas. Os professores foram incentivados a participar do processo de criação das atividades, colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.

• Oficina 8 – Prática integrada de performances musicais: com o intuito de realizar uma prática coletiva no encerramento do projeto, essa oficina teve como objetivo trabalhar as atividades já realizadas na oficina anterior, com o intuito de que, utilizando recursos diversos, pudessemos consolidar diferentes trabalhos para a realização de uma apresentação final.

Avaliação do trabalho e sistemática da coleta de dados

Além da atuação prática no universo das escolas, o trabalho visou coletar dados que pudessem servir de base para discussões e reflexões que alicercem a estruturação de propostas e ações futuras no contexto da educação básica. Nesse sentido, foi realizado um processo sistemático de investigação e avaliação que contou com a seguinte estrutura:

1) Indicadores:

- Planejamento e desenvolvimento das atividades realizadas nas oficinas.
- Clareza na elaboração e na redação da proposta de ensino de música.
- Participação e interesse dos professores no trabalho de formação.
- Assimilação dos conteúdos por parte dos professores participantes.
- Adequação entre os objetivos propostos e o andamento das atividades desenvolvidas.
- Cumprimento das atividades de acordo com o cronograma estabelecido.
- Impacto acadêmico e social da proposta.

2) Sistemática:

- Avaliação semanal, por parte de toda a equipe de execução do trabalho, dos textos

elaborados e das atividades desenvolvidas.

- Questionários aplicados junto aos professores durante o curso de formação, verificando o grau de interesse desses profissionais pela proposta e grau de assimilação dos conteúdos desenvolvidos.
- Observação das atividades realizadas, analisando o desenvolvimento didático-pedagógico-musical dos professores durante a participação nas aulas.
- Relatórios mensais, elaborados por cada membro da equipe, apresentando a produção realizada no período e sintetizando os resultados alcançados pelo trabalho, no que se refere ao desenvolvimento da proposta em relação aos objetivos e ao cronograma estabelecido.

Resultados alcançados

Os resultados obtidos no projeto evidenciaram questões significativas para refletirmos sobre o processo de formação dos professores do ensino fundamental. A partir do nosso processo de investigação e avaliação da proposta estamos convictos que podemos criar alternativas que permitam a esses profissionais desenvolver trabalhos significativos de educação musical nas escolas. No entanto, é preciso ficar claro que a atuação desses professores não substitui o trabalho de um profissional com formação específica na área de música, mas sim se apresenta como mais uma possibilidade para efetivarmos ações concretas de ensino da música nas escolas.

As experiências vivenciadas na prática das oficinas, bem como os resultados obtidos, tanto a partir da análise dos questionários aplicados junto aos professores quanto no processo de avaliação das atividades e do desempenho dos docentes, demonstraram que os profissionais do município têm grande dificuldade em transpor para a sua realidade propostas efetivas de educação musical. Propostas essas que muitas vezes adquirem nos livros, em cursos e nas próprias oficinas realizadas ao longo do projeto. Existe ainda, por parte desses professores, a busca das “receitas” ideais para se aplicar em sala de aula e, muitas vezes, preferem exercícios prontos a concepções mais abrangentes para elaborar as suas propostas de educação musical. É importante destacar que, de acordo os resultados obtidos, ficou evidente que os professores sentem falta de uma formação musical mais consistente e apontam esse aspecto como o principal empecilho para desenvolverem propostas significativas de ensino da música nas suas aulas.

Uma questão que também ficou evidente é a visão que muitos profissionais ainda têm da educação musical nas escolas. Ainda há aqueles que acreditam que trabalhar a letra das músicas e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal, etc., são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música.

A dificuldade em compreender como lidar com diferentes repertórios no contexto da escola, utilizando, inclusive, músicas presentes no universo sociocultural dos alunos, foi outro aspecto que chamou nossa atenção. Grande parte dos profissionais não vê alternativas para contemplar as músicas que os alunos “gostam”, tendo em vista que a maioria delas fazem parte de um repertório veiculado pela mídia atual e são, na concepção dos professores, de “baixa qualidade”.

Detectados esses problemas, que gerou importantes reflexões e (re)definições para a realização do trabalho de formação continuada que oferecemos, buscamos construir uma proposta mais real para o contexto vivenciado pelos professores. Assim, pudemos perceber que trabalhando com músicas mais próximas do universo desses profissionais e com materiais mais acessíveis, tanto no que se refere à aquisição dos recursos quanto no que diz respeito ao seu manuseio técnico, foi possível fomentar uma práxis de ensino da música que, mesmo considerando a falta de uma formação musical “regular” dos professores, pode apresentar uma relevante contribuição para a educação musical nas escolas.

Fundamentalmente podemos afirmar que o trabalho, realizado principalmente nas oficinas, pôde contribuir para ampliar as perspectivas sobre formas e conteúdos para se trabalhar a música nas escolas, rompendo com certos preconceitos existentes e despertando a percepção dos professores envolvidos na proposta para as múltiplas possibilidades que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento uma educação musical consistente. O trabalho deixou evidente, ainda, para os professores que eles podem contar com os materiais disponíveis na escola e que a criatividade e a estruturação de propostas, a partir de músicas vivenciadas pelos alunos e de práticas desenvolvidas por eles mesmos para o universo escolar, são caminhos possíveis para construir rumos consistentes para a educação musical nas escolas.

Finalmente, percebemos que a proposta não só apresentou perspectivas importantes para a formação dos professores como também alicerçou reflexões para a construção de alternativas para a educação musical nas escolas de educação básica.

Dessa forma, entendemos que o trabalho conseguiu estabelecer caminhos relevantes para o ensino da música. Caminhos que só puderam ser construídos a partir de uma pesquisa que considerou o perfil dos professores, sua realidade educativo-musical, seus conhecimentos estéticos e estruturais da música, bem como a dimensão sociocultural que caracteriza a realidade dos seus trabalhos no âmbito das esco-

las. Assim, não só elaboramos uma proposta de ensino da música e oferecemos cursos de formação continuada, mas, fundamentalmente, (re)pensamos e (re)definimos estratégias significativas para o desenvolvimento de uma educação musical consistente e contextualizada com o universo das escolas de educação básica, considerando especificamente a realidade do município de Cabedelo.

Referências

- BEYER, Ester. Educação Musical no Brasil: tradição ou inovação? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1993, Salvador. *Anais...* Salvador: Anppom, 1993. p. 97-115.
- BLACKING, John. *How musical is man?* 5. ed. Seattle: University of Washington Press, 1995.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 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.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei nº 9.394/96 e DCNEM.
- _____. 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 à 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
- FONTERRADA, Marisa Trench de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 1993. p. 69-83.
- _____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.
- _____. *Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- MYERS, Helen (Ed.). *Ethnomusicology: historical e regional studies*. London: The Macmillan Press, 1992.
- NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.
- NETTL, Bruno et al. *Excursion in world music*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1993, Salvador. *Anais...* Salvador: Anppom, 1993. p. 47-64.
- HOOD, Mantle. *The ethnomusicologist*. Nova York: McGraw-Hill, 1971.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Brasília: MusiMed, 2000.
- PAYNTER, John. *Oir, aqui e agora*. Buenos Aires: M. A. Bermejo, 1991.
- PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.
- _____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.
- PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003.
- QUEIROZ, Luis Ricardo S. 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.
- SCHAFER, R. Murray. *Hacia una educacion sonora*. Indian River: P.M.A., 1991a.
- _____. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991b.
- _____. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

Recebido em 14/02/2007

Aprovado em 08/05/2007

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

Fernanda de Assis Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
feasol2006@yahoo.com.br

Resumo. Este artigo consiste em um relato de pesquisa que teve como objetivo investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais. Para compreender essas concepções me apoiarei nos conceitos utilizados pelo campo de pesquisa sobre o pensamento do professor. O método escolhido foi o *survey* de pequeno porte, com desenho interseccional. Fizeram parte da amostra vinte professores de música atuantes no Ensino fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Os resultados revelaram as concepções dos professores sobre os materiais didáticos disponíveis, além de sugerirem as características necessárias aos materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de música, no ensino fundamental. As considerações finais mostram a importância e a necessidade de ampliar as discussões sobre os materiais didáticos em música utilizados por professores de ensino fundamental, bem como a inserção dessa temática nos cursos de formação e formação continuada de professores de música, auxiliando assim na análise e produção de materiais didáticos para as aulas de música.

Palavras-chave: concepções de professores de música, ensino de música no ensino fundamental, materiais didáticos em música

Abstract. This paper reports a research that aimed to investigate the music teachers' conceptions constituting the use of educational materials in their musical-pedagogical practice. For the analysis of data, I took as a theoretical approach the concepts used by the field of investigation on teacher thinking. The chosen method is survey with intersectional design. Twenty Music teachers work at municipal primary school of Porto Alegre-RS took part of the sampling. The technique of data collecting is the semi-structured interview. Among the results of this study, I emphasize that all the teachers consider the didactical materials that as important resources to their musical-pedagogical practice. Final considerations showed the importance and the necessity to extend the discussions about didactical materials in music used by teachers of primary school and the introduction this thematic in teachers' continuous music education assisting to analysis and production the didactical materials for the music class.

Keywords: conceptions of music teachers, musical education at Primary School, educational materials on music

Introdução

Nos últimos anos, o material didático tem sido um dos temas recorrentes nos trabalhos e nas discussões na área de educação musical no Brasil. O trabalho organizado por Souza (1997), intitulado *Li-*

vros de Música para Escola: uma Bibliografia Comentada, pode ser considerado pioneiro nessa área, especificamente na descrição dos conteúdos de livros didáticos. Nesse trabalho, Souza reuniu, na ci-

dade de Porto Alegre, 223 livros didáticos de música para escola publicados a partir da década de 1920 até a década de 1990. Os conteúdos desses livros foram descritos, analisados e organizados em uma bibliografia comentada, que revela a heterogeneidade dos materiais publicados.

Souza (1977, p. 9) reforça a necessidade de um maior conhecimento dos materiais didáticos utilizados em educação musical e julga ser preciso

suprir a lacuna a respeito do material instrucional produzido na área de música, bem como oferecer subsídios ao debate sobre o livro didático de música, não apenas apontando suas deficiências, mas também tentando contribuir na elaboração de alternativas para superar a realidade precária dessa área no Brasil.

Diante disso, vários trabalhos têm sido realizados com o objetivo de descrever e analisar os conteúdos de música inseridos nos livros e materiais didáticos. Trabalhos como: Gonçalves e Souza (1997), Dias (1998), Franco (1999), Oliveira (2000), entre outros, são relevantes para a área na medida em que proporcionam uma compreensão maior aos professores de diversos aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem musical, tais como: a utilização e função do canto no ensino de música, as estratégias de iniciação musical, as justificativas para o ensino de música na escola básica, e as etapas de desenvolvimento do senso rítmico, da acuidade auditiva e da criatividade da criança.

Essas pesquisas, no entanto, focalizam somente os conteúdos dos materiais didáticos. Ainda são escassos estudos que enfoquem como os professores se relacionam com os materiais didáticos disponíveis.

Gimeno Sacristán (2000, p. 157) aponta que os materiais didáticos “são recursos muito importantes para manter a atividade durante um tempo prolongado, facilitando a direção da atividade nas aulas”. No ensino de música, esses materiais são um recurso auxiliar para as práticas de ensino. Diante disso, nesta pesquisa tive como objetivo geral investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos pelos professores de música em suas práticas pedagógico-musicais. Mais especificamente, acerca do material didático utilizado pelo professor de música, esta pesquisa buscou identificar: o que os professores consideram, mapear os tipos, identificar os critérios que fundamentam a seleção, mapear o acesso, analisar a opinião dos professores sobre os materiais didáticos disponíveis e examinar a produção desses materiais pelos professores de música. Minha proposta, portanto, foi ouvir os professores, acreditando na possibilidade de compreender, a partir de suas vozes, um pouco mais

sobre os materiais didáticos disponíveis e seu uso em sala de aula.

Para entender as concepções dos professores de música sobre os materiais didáticos, me apoiei nos conceitos utilizados pelo campo de pesquisa sobre o pensamento do professor.

O campo de pesquisa sobre o pensamento do professor surgiu na década de 1970 a partir do reconhecimento das limitações das pesquisas realizadas segundo o modelo processo-produto, então dominante, as quais desconsideravam a importância dos conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem e do professor como mediador ativo desses processos.

Essa linha de pesquisa, segundo Clark e Yinger (1979), parte da concepção do professor como um profissional que busca, elabora, comprova e compreende as situações específicas do processo de ensino e aprendizagem, e tem como centro a figura do professor. Segundo Zeichner (1994), nos estudos desenvolvidos nesse campo de pesquisa, o professor deixa de ser visto como participante passivo do ensino e passa a ser concebido como sujeito de suas próprias ações. Diante disso, Gimeno Sacristán (1999) aponta o professor como um sujeito que possui teorias sobre suas práticas, além de ser um agente capaz de elaborar e atribuir significados às suas ações (Clark; Yinger, 1979, p. 100).

É nesse sentido que Elbaz (1990) destaca a importância de dar voz ao professor, considerando-o figura fundamental no processo de ensino. Para ela, é necessário conhecer e compreender o ensino a partir da perspectiva dos docentes e das práticas pedagógicas que esses vivenciam na escola.

Com base nesses princípios orientadores, trabalhos realizados nas diversas áreas do conhecimento têm procurado dar voz aos professores com o intuito de melhor compreender diferentes aspectos de suas práticas pedagógicas, dentre eles:

o planejamento de ensino dos professores, os processos mentais envolvidos no ensino (reflexão, tomada de decisões, solução de problemas, etc.), a natureza e especificidade do conhecimento dos professores, suas teorias acerca do ensino, o conhecimento disciplinar e suas representações durante o ensino, bem como a natureza do contexto institucional, social e cultural e suas influências sobre concepções e práticas de ensino. (Del-Ben, 2000, p. 201).

Na área de educação musical também são vários os temas pesquisados, como: os saberes docentes que norteiam as práticas pedagógico-musicais em diversos contextos de ensino (Araújo, 2003; Bellochio, 2003), as concepções de ensino dos pro-

fessores (Beineke, 2000; Del-Ben, 2001; Souza et al., 2002), o processo de planejamento durante o estágio supervisionado (Mateiro, 2003), as competências necessárias para o exercício da prática docente (Machado, 2003) e a identidade profissional de professores de música (Bozzetto, 1999; Louro, 2004).

Em todos esses trabalhos, diversos termos são utilizados para se referir ao pensamento do professor, como “concepções”, “crenças”, “percepções”, “fundamentos”, “construtos”, “idéias”, “perspectivas”, entre outros.

Nesta pesquisa, assim como Freire e Sanches (1992), optei por utilizar o termo “concepção”, que significa um conjunto de idéias, crenças, entendimentos e interpretações de práticas pedagógicas relativas à natureza e ao conteúdo, aos alunos e à forma como aprendem, aos professores e ao papel que esses possuem na sala de aula, e ao contexto em que a prática ocorre (Freire; Sanches, 1992, p. 498). A utilização desse termo é justificada na medida em que engloba o pensamento do professor de maneira mais ampla na geração ou formação do conjunto de crenças, perspectivas, idéias, fundamentos ou planos.

Metodologia

Com o propósito de investigar as concepções dos professores de música, desenvolvi um *survey* de pequeno porte de desenho interseccional, visto que os dados foram coletados uma única vez, em um determinado espaço de tempo, com cada indivíduo selecionado para amostra (Babbie, 1999, p. 101).

A população escolhida para a realização desta pesquisa foram os professores de música da cidade de Porto Alegre. A seleção dos professores de música ocorreu por meio da amostragem não-probabilística, pois nem todos os elementos da população tiveram chances iguais de participar deste estudo (Babbie, 1999, p. 152). Dentre os métodos de amostragem não-probabilística, utilizei a amostragem intencional ou por julgamento (Babbie, 1999).

A opção pela amostragem intencional ocorreu uma vez que foram selecionados somente os professores de música que se incluíam dentro dos seguintes critérios de seleção: 1) atuar com música no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, 2) possuir licenciatura na área de música, e 3) aceitar participar da pesquisa. A escolha dos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre justifica-se pela facilidade de acesso às escolas e seus professores. E a dos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre pela facilidade de acesso as escolas, bem como aos seus

professores. A escolha do ensino fundamental ocorreu porque a maioria dos professores de música concentrava-se nesse nível de ensino. Foram investigados 20 de um total de 22 professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em MiniDisc e posteriormente transcritas. Depois de transcritos, os dados foram analisados de acordo com categorias construídas a partir das questões do roteiro de entrevista e dos objetivos da pesquisa.

A seguir apresento os resultados da pesquisa com base nas seguintes categorias: definições e tipos de materiais didáticos, usos e funções dos materiais didáticos, seleção dos materiais didáticos, acesso aos materiais didáticos, necessidades referentes aos materiais didáticos e produção de materiais didáticos. Posteriormente, apresento uma síntese dos resultados identificando as concepções dos professores de música que fundamentam o uso de materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais.

Resultados da pesquisa

Formação e atuação dos professores de música

Os professores, na época da coleta de dados, tinham entre 32 a 52 anos, todos licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música. Sugiro iniciar a frase com verbo: graduaram-se 16 professores pela Universidade Federal Rio Grande do Sul, dois pela Universidade Federal de Santa Maria e dois pelo Conservatório de Música Palestrina, formação que ocorreu entre os anos de 1970 e 1998.

Os professores relataram que durante sua formação inicial não tiveram uma disciplina específica que contemplasse os materiais didáticos. Apontaram, entretanto, que tiveram contato com esses materiais a partir da troca com outros colegas e durante a participação em projetos desenvolvidos por seus professores. Um professor destacou que o contato com os materiais didáticos foi superficial.

Definições e tipos de materiais didáticos

Como mostram os dados obtidos nas entrevistas, todos os professores entrevistados consideraram que os materiais didáticos são importantes em suas práticas pedagógico-musicais. Eles definem materiais didáticos como um recurso para a aula de música: “o material didático é o recurso que ajuda a gente em sala de aula. Para aprender, para ensinar, para tudo [...] o material didático é um amigo” (Bianca).

Na literatura, Castro e Costa (1991) apontam que os materiais didáticos têm um papel fundamental no processo educacional, pois os consideram como meios de ensino, os quais são elementos mediadores entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Além disso, do ponto de vista desses autores, os materiais didáticos exercem uma influência direta nos seus agentes professores e alunos (Castro; Costa, p. 223). Sobre isso, uma das professoras comenta:

Material didático pra mim, é aquele que vai me ajudar na aprendizagem do aluno. Que irá concretizar o conhecimento que eu quero transmitir ao aluno. São os recursos que eu uso. Tudo que eu levar para a sala de aula, e que me auxiliar na conceituação de conhecimento pelo aluno, eu considero material didático. Os materiais didáticos são o meio que irei utilizar. (Marina).

As definições de material didático como meio e como recurso foram as mais freqüentes. No entanto, uma professora definiu material didático como aquele material que apresenta uma metodologia específica: “[...] aquele que tem uma metodologia desenvolvida. Um método. Para mim é um material didático. Pode ser um livro, uma apostila, uma coletânea” (Isa).

São vários os tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores, desde livros até *sites* da Internet. Os materiais mencionados podem ser classificados, de acordo com os autores Lima, Scopinho e Grinkraut (1995), em materiais escolares (folhas, cadernos, lápis, borracha, quadro e giz), materiais bibliográficos (livros, métodos de ensino de música, exercícios, arranjos, partituras) e equipamentos (aparelhos de som, TV, vídeo, DVD e computador). Os materiais didáticos como fitas de vídeo, fitas cassete e CDs podem ser classificados como materiais audiovisuais. Alguns materiais citados pelos professores não se enquadram nas categorias estabelecidas por Lima, Scopinho e Grinkraut (1995). Dessa forma, classifiquei-os como materiais sonoros (instrumentos musicais, corpo e voz), e materiais de informática (*software* específicos na área de música, Internet e *sites*).

Usos e funções dos materiais didáticos

Os professores mencionaram que utilizam os materiais didáticos “em diferentes momentos” de suas práticas pedagógico-musicais. Dentre eles, a professora Sandra relata: “eu utilizo material didático em todos os momentos. Tanto no planejamento, para ver o que eu vou usar na vivência, e quando eu vou avaliar também”.

É a partir do uso dos materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais que os docentes atribuem-lhes funções para o ensino de música.

Uma dessas funções se refere ao auxílio dos materiais didáticos no planejamento de ensino. A professora Isa ressalta que “o material didático, [...] ele tem bastante importância. [...] ele organiza o trabalho do professor. Ele auxilia o professor para que o planejamento da aula seja mais bem conduzido”.

Além disso, os materiais didáticos também têm como função concretizar ou ilustrar para os alunos os elementos a serem trabalhados em aula. A professora Adriana comentou:

[...] o material ajuda muito na ilustração das aulas, a partir dos conteúdos que vou trabalhar, eu procuro um material que possa ilustrá-lo. O ritmo eu posso vivenciar no corpo, os sons posso vivenciar na voz. Busco gravações, instrumentos para ilustrar minhas aulas.

Os depoimentos salientam o papel que os materiais didáticos desempenham nas práticas desses professores, uma vez que o manuseio desses materiais, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, proporciona uma compreensão maior dos conteúdos musicais a serem desenvolvidos, bem como o contato com os elementos que os professores pretendem concretizar em aula.

Seleção dos materiais didáticos

A maioria dos professores revelou que seleciona os materiais didáticos “de acordo com o planejamento” (Mateus). Grande parte deles seleciona os materiais didáticos a partir dos objetivos a serem desenvolvidos, como relata Felipe: “o material didático, eu seleciono a partir do meu objetivo em sala de aula”.

Um outro aspecto do planejamento utilizado pelos professores para a seleção dos materiais didáticos são os conteúdos. Sobre isso, a professora Joana pontua:

[...] o material didático eu uso de acordo com o assunto que eu vou trabalhar nas aulas. Eu sempre determino o conteúdo a ser trabalhado e vou selecionando os materiais didáticos a serem utilizados para me auxiliarem diante daquela temática.

Outro critério adotado é a faixa etária dos alunos. Nesse sentido, a professora Marina salienta que “para a seleção do material didático, eu penso na idade com que eu trabalho. Procuro materiais que possam estar de acordo com a faixa etária dos alunos”.

Os professores também tomam como critério para a seleção dos materiais didáticos o fato dos mesmos serem mais ou menos atrativos para seus alunos. Para Isa, o material didático tem que estar próximo da realidade dos alunos. Para tanto, ela comenta que “[...] eu procuro selecionar materiais didáticos que chamem a atenção dos alunos. Eu acho bem importante proporcionar aos alunos um

contato com um material didático que possa ser significativo para eles” (Isa).

Nessa visão, autores como Ferreira e Cerqueira (1996, p. 8) destacam que

a seleção dos recursos ou instrumentos que auxiliam o professor no seu trabalho deve concorrer para concentrar a atenção e interesse dos alunos nas atividades propostas, estimulando a imaginação, a observação, o raciocínio, as percepções, a coordenação muscular, a expressão de sentimentos, etc.

Acesso aos materiais didáticos

A maioria dos professores demonstrou encontrar dificuldades quanto ao acesso aos materiais didáticos, principalmente porque não encontram apoio das escolas para a aquisição desses materiais. Ilustrando essa realidade, o professor Leandro salientou que:

O material didático para o ensino de música na maioria das vezes não é adquirido pela escola. Pois essa tem outras prioridades e os outros conteúdos sempre são contemplados. Dessa forma, eu procuro ir comprando o material aos pouquinhos. Faço rifas com os alunos, e apresentações também. Cada um vai contribuindo para que a gente possa assim ter o nosso próprio material didático.

Diante disso, os professores relataram que buscam materiais em lojas, livrarias, sites da Internet, através da troca com outros colegas por *e-mail*, em encontros realizados na escola e, principalmente, em cursos de formação continuada. Nesse sentido, a professora Débora ressaltou: “eu vou comprando, buscando, vou atrás sempre. Troco muito com os meus colegas, principalmente nos cursos de formação. A escola não ajuda muito, eu mesma que tenho de ir atrás”. Assim como Débora, o professor Felipe acrescenta: “Eu troco com os colegas, através dos cursos de formação, [...] converso muito com a professora que trabalha junto comigo aqui na escola. Eu corro atrás, eu tenho que sempre ir atrás”.

Nessa perspectiva, Hentschke (2000) observa que os professores de música em serviço necessitam recorrer continuamente às atividades de formação continuada, para que possam ter maior contato com a literatura da área de educação musical e trocar informações com outros professores de música sobre suas práticas educativas.

Isso ocorre porque, conforme relatam, os professores se sentem isolados dos outros professores, tanto os de música quanto os de outras disciplinas. Sobre isso, a professora Sandra menciona:

Olha, eu tenho que correr atrás. Eu, às vezes, necessito de um CD que tem o material que eu preciso. Com isso, telefono para outros colegas para ver como eles trabalham. Eu me sinto isolada, como profissional de música, em relação aos materiais didáticos.

Os depoimentos dos professores desta pesquisa reforçam as constatações de Beineke (2000), Del-Ben (2001), Penna (2002) e Machado (2003) em relação ao isolamento dos professores de música. Os professores entrevistados nessas investigações relataram que se sentem isolados dos demais professores de música, bem como dos cursos e congressos que são realizados na área de educação musical de maneira geral.

Não obstante, Tourinho (1993) destaca que o isolamento dos professores parece ter início já durante a prática do estágio na graduação. A autora sustenta que:

[...] não há espaço para a troca de saberes. E por mais inquisidores que sejam os estagiários, neste período cada qual se esconde em uma sala. Os colegas geralmente desconhecem onde e como seus companheiros estão desenvolvendo sua prática pedagógica e o objetivo é ficar livre de mais este incômodo que a formação universitária guarda para seus pretendentes. (Tourinho, 1993, p. 85).

Além disso, essa autora aponta que o isolamento na profissão repercute no isolamento das instituições entre si e, conseqüentemente, no desempenho dos professores e no desempenho de suas práticas docentes (Tourinho, 1993, p. 45).

Necessidades referentes aos materiais didáticos

Os professores relataram que para identificar suas necessidades referentes aos materiais didáticos, inicialmente realizam um levantamento de todo o material didático que está disponível, e, posteriormente, enumeram suas demandas em relação a esses materiais didáticos. Além da dificuldade de acesso, outro obstáculo para os professores é a carência de uma série de materiais didáticos, dentre eles, o livro.

Sendo o livro um dos materiais didáticos utilizados com maior frequência pelos professores, a totalidade dos docentes mencionou a carência de livros didáticos que abordem conteúdos musicais:

Livros didáticos, não tem, não tem nada. Volta e meia está tendo livros de editoras, várias dessas que estão aí no mercado, muito pouco de música, quase nada. Tem uma professora de Curitiba, muito boa, que faz um trabalho muito bom. Mas são muitos raros, a gente pega assim no susto. Mas não tem livro, nem que fosse aqueles antigos que eu tenho de música folclórica, não tem, não tem. (Felipe).

Os professores destacaram ainda a necessidade de materiais didáticos que abordassem diversos contextos socioculturais, interesses e vivências musicais dos alunos. A maioria dos professores ressaltou que os materiais didáticos disponíveis não

focalizam as vivências musicais dos alunos fora da escola, principalmente em relação ao repertório a que esses têm acesso no contexto extra-escolar. Alguns entrevistados destacaram a demanda de materiais didáticos que se centrem no repertório abordado pela mídia, como mostra o depoimento a seguir.

Tem muita coisa pronta, mas, para eu utilizar em sala de aula, poucas delas funcionam, pois os materiais didáticos disponíveis não estão voltados para o que os alunos estão acostumados a ouvir. Eu sinto necessidade de um material que esteja mais próximo da minha prática pedagógica. Materiais voltados para as músicas que estão hoje tocando no rádio. (Rita).

Para os docentes é importante que os materiais didáticos estejam atualizados para que a aula de música se torne cada vez mais atraente aos alunos, minimizando, assim, a realidade atual de suas aulas de música onde os alunos e também os próprios professores estão insatisfeitos com os materiais didáticos disponíveis.

Tendo em vista essa necessidade, os professores salientaram algumas características que os materiais didáticos poderiam conter para atender às demandas da aula de música no contexto escolar. Com isso, o professor Giovanni salienta a necessidade de:

Livros que falem de todos os ritmos, principalmente das músicas populares atuais como o *rock*, MPB, *reggae*, *axé music*, enfim, de músicas da mídia. Eu gostaria também que os livros trouxessem conteúdos, os quais pudessem ser aproveitados em sala de aula. Sinto falta de publicações que direcionem e tragam dicas de como trabalhar esses conteúdos.

Além desses conteúdos, o professor Mateus considera a carência de livros didáticos que abordem “[...] arranjos para trabalhar na aula de música no ensino fundamental. Arranjos de música popular, música da mídia, para prática de conjunto. Acho que seria bem importante a disponibilidade de arranjos nesse sentido”.

Os professores ressaltaram também a carência de materiais didáticos para trabalhar com adolescentes, musicalizados ou não, e com turmas grandes.

Um outro aspecto que os professores chamaram à atenção foi a divulgação dos materiais didáticos na área de educação musical. Uma delas comentou que sente carência de propagandas, ou até mesmo de vendedores que vão até as escolas e que levem materiais que possam ser adequados a suas realidades. Outra professora ressaltou que tem consciência que existe material, de que há uma produção de qualidade disponível, mas a divulgação é só em nível regional, não há diálogo entre as regiões

sobre os materiais didáticos. Dessa maneira, a professora Laura relata:

Sinto falta de mais divulgação, sinto falta de vir até a escola, até porque como a gente trabalha quarenta horas, o espaço que a gente tem pra fazer esse tipo de pesquisa é muito pequeno.

De modo distinto de seus colegas acima, Adriana, apesar de achar que existe carência de materiais didáticos e de divulgação dos mesmos, não demonstrou certa insatisfação em relação aos materiais didáticos disponíveis. Sobre isso, a professora salienta que:

[...] na verdade eles são suficientes [os materiais], mas se o professor sabe fazer música, acho que é o suficiente, entende? Qualquer material disponível, se o professor sabe mesmo, ele é capaz de fazer música com os alunos. Agora se tivesse outro tipo de material, mais quantidade, mais variáveis, a gente poderia melhorar cada vez mais. A divulgação poderia auxiliar também, pois assim o material didático estaria mais próximo da gente. (Adriana).

O depoimento acima sugere que o conhecimento musical do professor pode influenciar o uso do material didático que está disponível. Além disso, destaca que o fato de o professor saber fazer música direciona o que ele pretende com os materiais didáticos disponíveis, além de orientar outras possibilidades de uso dos mesmos.

Produção de materiais didáticos

Diante das dificuldades de acesso aos materiais e das necessidades com que se deparam no cotidiano escolar, os professores relataram que, para diminuir suas carências, produzem seus próprios materiais didáticos, como afirma Marina: “eu confecciono material com os meus alunos para auxiliar as minhas práticas e diminuir minha carência em relação a esses materiais”.

Isso remete a uma questão de fundo, que, como os autores Castro e Costa (1991) afirmam, “o processo de produção de material didático reflete a defasagem que tende a existir entre o momento em que novos conhecimentos se produzem e o da sua sistematização para fins de transmissão” (Castro; Costa, 1991, p. 42).

No cenário pesquisado, os professores relataram que produziam diferentes tipos de materiais bibliográficos, como textos, exercícios rítmicos e sonoros em folha, cartazes, apostilas e portfólios. Os entrevistados mencionaram também a produção de materiais sonoros, como CDs e gravações de sons do cotidiano. Além disso, a sucata foi um recurso utilizado com frequência na produção de materiais didáticos, tendo em vista a facilidade de aces-

so e o baixo custo tanto para os professores quanto para os alunos. Grande parte dos docentes relatou que confecciona instrumentos musicais com o uso da sucata.

Não obstante, produzir materiais didáticos é uma das estratégias encontradas pelos professores de música para sanar suas necessidades referentes aos mesmos. A falta de materiais didáticos faz com que os professores busquem informações e criem alternativas para a realização de seu trabalho. É possível inferir que os entrevistados possuem uma postura responsável no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Seus relatos sugerem uma preocupação constante de promover aos alunos atividades musicais interessantes e significativas, que estimulem sua criatividade por meio do desenvolvimento de materiais didáticos.

As concepções dos professores de música que fundamentam o uso de materiais didáticos em suas práticas pedagógico-musicais

Os depoimentos dos professores sugerem que uma primeira concepção que parece fundamentar o uso dos materiais didáticos é a própria definição apresentada pelos professores: material didático é recurso, é meio. Os dados revelaram que é didático tudo aquilo que o professor considera como recurso, aquilo que ele acredita ser capaz de auxiliar suas práticas, desde livros, equipamentos, CDs, até o corpo e a voz. Dessa forma, a qualidade de didático somente será atribuída ao material a partir do uso que o professor poderá fazer dele, seja no planejamento e na execução das aulas ou na avaliação dos alunos.

Para a maioria dos entrevistados, os materiais didáticos fazem a mediação entre o ensino e a aprendizagem, auxiliando o professor “a construir um caminho de conhecimento para o aluno aprender”. Mas essa mediação parece ser precedida pela interpretação do professor, ou seja, pelos significados que ele atribui a esses materiais e à sua própria prática de ensino. Isso sugere que os professores concebem o ensino como uma atividade construída a partir de suas próprias intenções. Tanto que, para grande parte dos professores, o uso dos materiais didáticos tem como ponto de partida o planejamento que eles estabelecem para as aulas de música.

A ênfase no planejamento indica que as concepções que fundamentam o uso dos materiais didáticos são construídas a partir da prática dos próprios professores. É com base na prática que os professores analisam os materiais disponíveis, produzem aquilo que julgam necessário e destacam as

características que os materiais didáticos deveriam ter para atender as necessidades dos contextos em que atuam. Os professores não solicitam “receitas” de como ensinar, mas sugestões, idéias, pontos de partida que possam auxiliar o desenvolvimento de suas práticas. Nesse sentido, o professor Leandro compartilha:

Olha, nós não queremos materiais didáticos para serem reproduzidos. Materiais prontos e estáveis. Nós queremos um material que possa nos proporcionar idéias, conteúdos, sugestões. Não queremos uma produção paternalista.

Visto que o ensino é uma atividade intencional, cabe ao professor refletir sobre as situações que enfrenta no contexto escolar, pois é a partir disso que ele irá fundamentar suas decisões pedagógicas, o que inclui a escolha, a produção e o uso de materiais didáticos em sala de aula.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados sinalizam a importância de dar voz aos professores de música, uma vez que, a partir de seus depoimentos, foi possível compreender como eles se relacionam com os materiais didáticos. Nesse sentido, a entrevista semi-estruturada se mostrou uma técnica de pesquisa adequada, pois possibilitou investigar o uso de materiais didáticos a partir da visão dos próprios professores de música. O método de *survey*, por sua vez, proporcionou identificar padrões referentes às concepções dos professores sobre o uso dos materiais didáticos na aula de música.

Os padrões identificados sugerem que as concepções que fundamentam o uso dos materiais didáticos pelos professores de música são construídas a partir de sua própria prática pedagógico-musical. É com base em suas intenções em relação ao ensino de música, especialmente os objetivos e conteúdos planejados, nas características do contexto em que atuam e nas vivências e interesses dos alunos que os professores analisam, selecionam, adaptam e produzem os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de música. Os professores se assumem, assim, como sujeitos de suas próprias ações, como profissionais capazes de interpretar a realidade em que atuam e de construir suas próprias práticas pedagógico-musicais. Diante dessa situação, os docentes destacaram que sentem falta de materiais didáticos que possam ser usados em seus planejamentos, e não de receitas prontas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, os professores ressaltaram que há um descompasso entre os materiais didáticos disponíveis e a realidade das salas de aulas em que

estão inseridos. Nesse sentido, as principais necessidades apontadas pelos professores em relação aos materiais didáticos referem-se a livros que abordem conteúdos diversos e atuais voltados para adolescentes, repertórios de músicas da mídia, arranjos e partituras a partir desses repertórios para serem executados em grupo, materiais para adolescentes já musicalizados, materiais que abordem diversos estilos musicais e materiais que possam ser utilizados com turmas grandes.

Os resultados apontam também para a necessidade de uma maior divulgação dos materiais didáticos disponíveis e de aquisição de materiais por parte das redes de ensino e secretarias de educação, com o intuito de melhorar as condições de trabalho dos professores.

Espero, com esta pesquisa, ter proporcionado à área de educação musical subsídios para futuras discussões, bem como para a análise e elaboração de materiais didáticos, os quais possam atender as necessidades salientadas pelos professores de música. Além disso, os resultados deste traba-

lho parecem ser fundamentais para alimentar propostas de cursos de formação inicial e continuada, direcionadas para auxiliar os professores na análise, produção e uso de materiais didáticos.

Visto que as concepções dos professores de música sobre os materiais didáticos são um primeiro mapeamento sobre esse assunto, sugiro que outras investigações semelhantes a esta sejam realizadas em diferentes contextos de ensino, uma vez que concepções sobre os materiais didáticos, iguais ou não às apontadas pelos professores de música entrevistados nesta pesquisa, podem ser identificadas. Além disso, ressalto a necessidade de pesquisas que focalizem a utilização de materiais didáticos por meio de observações dos professores de música para averiguar se as concepções desses docentes condizem com suas ações. Sugiro também que os professores registrem o processo de produção de materiais didáticos para que esses possam ser compartilhados com outros professores. Por fim, sugiro a realização de estudos que focalizem a visão dos alunos em relação aos materiais didáticos utilizados pelos professores nas aulas de música.

Referências

- ARAÚJO, Rosane Cardoso. *Um estudo sobre os saberes docentes do professor de piano*. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Programa de Pós Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- CASTRO, Léa. S. Viveiros de; COSTA, André P. O professor, a produção de conhecimento, os materiais didáticos e seus percalços. *Boletim técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 215-226, set./dez. 1991.
- CLARK, Christopher M.; YINGER, Robert J. *Three studies of teacher planning*. East Lansing, MI: Michigan State University, 1979. (Research series, 55).
- DEL-BEN, L. A pesquisa sobre o pensamento do professor: um caminho para análise e compreensão da educação musical escolar. *Expressão*: Revista do Centro de Artes e Letras, Santa Maria: UFSM, v. 4, n. 2, p. 199-206, jul./dez. 2000.
- _____. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- DIAS, Cláudia Pereira. *A abordagem do canto no material didático “Nova Edição Pedagógica Brasileira”*: uma análise de conteúdo. Monografia (Graduação em Música)–Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 1998.
- ELBAZ, Freema. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: DAY, Christopher W.; POPE, Maureen; DENICOLA, Pam (Ed.). *Insights into teachers’ and practice*. London: The Falmer Press, 1990. p. 15-42.
- FERREIRA, Elise de Melo Borba; CERQUEIRA, Jonir Bechara. Recursos didáticos na educação especial. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v.1, n.5, dez. 1996.
- FRANCO, Daniela Carrijo. *O processo de musicalização nos livros didáticos “A música na escola primária” e “Educação musical para a pré-escola”*: uma análise de conteúdo. Monografia (Graduação em Música)–Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 1999.

- FREIRE, Ana Maria; SANCHES, Maria de Fátima Chorão C. Elements for a typology of teachers' conceptions of physics teaching. *Teaching & Teacher Education*, v. 8, n. 5/6, p. 497-507, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GONÇALVES, Lilia; SOUZA, Maria Cristina Lemes Costa. *A música nos livros didáticos*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997. Projeto de pesquisa.
- HENTSCHKE, Liane. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2000. p. 79-89.
- LIMA, M. C.; SCOPINHO, G. A. V.; GRINKRAUT, M. L. *Recursos didáticos existentes nas escolas estaduais do município de São Paulo*. *Estudos de Psicologia*. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 39-46, set./dez., 1995.
- LOURO, Ana Lúcia de Marques. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumentos*. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão de professores de música*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. El debate sobre el practicum y su relación en la formación del profesorado de musica. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música: Mestrado E Doutorado*, v. 14, n. 22, p. 5-34, 2003.
- OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. Monografia (Graduação em Música)–Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- SOUZA, Jusamara (Org). *Livro de música para escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPG/Música, 1997. (Série Estudos 3).
- SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. (Série Estudos 6).
- TOURINHO, Irene. *Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares*. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 7, p. 67-78, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth M. Research teacher thinking and different views of reflective practice in teacher and teaching education. In: CALGREN, Ingrid; HANDAL, Gunar; VAAGE, Sveinung (Ed.). *Teaches'r minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 1994, p. 9-27.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 05/06/2007

*Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias**

Gerson Rios Leme

limaleme@terra.com.br

Cláudia Ribeiro Bellochio

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

Resumo. Os avanços da tecnologia aplicada às mais diversas áreas, entre elas a música, vêm transformando o contexto de ensino e de aprendizagem, bem como o ambiente de sala de aula, e com isso a relação professor-aluno através da mediação tecnológica. Tais transformações motivaram este estudo, que se propôs a verificar, a partir de dados coletados com o uso de matriz de entrevista semi-estruturada, como os professores de música aprenderam a utilizar tecnologias musicais e como as empregam em suas práticas educativas diárias, além de investigar quais são os critérios empregados por esses professores de música para escolherem quais recursos tecnológicos devem ser utilizados ou não para mediar o ensino de música, bem como pesquisar o papel mediador das tecnologias no ensino de música nas três escolas pesquisadas em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Como conclusão desta pesquisa, percebe-se uma crescente preocupação dos professores de música atuantes nas escolas pesquisadas no que se refere à sua aprendizagem e atualização tecnológica, objetivando a utilização dos recursos tecnológicos que eles dispõem para ensinar música.

Palavras-chave: educação musical, tecnologia educacional, formação de professores

Abstract. Technology advances applied to the most different areas, like music, have been transform the education and learning contexts, as well as the environment of classroom, and the relation professor-pupil through the technological mediation. Such transformations had motivated this study, that if considered to verify, from data collected with the use of matrix of interview half-structuralized, how the music's teachers learn to use the musical technology and how to apply it in your diary education practice, above to investigate which are the criterions used for these music's teachers to choose which technological resources must be use or not to use to help the teaching of music, as well as to search how the technology can mediate the teaching of music in the three schools investigated in Santa Maria, Rio Grande do Sul. In the conclusion of this research, there is a growing care of the music's teachers that acting in the searched schools regarding your act of learning and technological update, intending the utilization of the technological resources that they have available to teach music.

Keywords: musical education, educational technology, formation of teachers

Considerações iniciais: delimitando o tema

Vivemos em um mundo cada dia mais tecnológico, rodeados de um número crescente de

“artefatos, objetos, bens e símbolos que remetem à tecnologia” (Carvalho; Feitosa; Araújo, [s.d.], p. 1).

* Estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa em Educação e Artes – Educação Musical – pelo grupo Fapem – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical.

Cada indivíduo tem como buscar tecnologias específicas às suas necessidades e encontra inúmeras opções similares para fins semelhantes no mercado tecnológico. Dispositivos de áudio e vídeo são concebidos, por exemplo, para alterar sons, fazer, reproduzir música e/ou vídeo separadamente ou simultaneamente, sendo que tais aparelhos diferenciam-se ou assemelham-se entre si tanto pelos recursos específicos que possuem como pela qualidade de seus componentes.

Tal fato ocorre em virtude do acesso a esses recursos tecnológicos ter se tornado consideravelmente viável conforme avança largamente a produção comercial dessas ferramentas, gerando assim uma ampla variedade de itens, aplicações práticas, pesquisas e preços para os mesmos; como ratifica Dowbor (2001, p. 13): “informática, multimídia, telecomunicações, bancos de dados, vídeos e outros tantos elementos se generalizam rapidamente. [...] Os custos destes instrumentos estão baixando vertiginosamente.”

O tema tecnologia vem despertando interesse em todas as áreas do conhecimento humano, gerando um crescente número de pesquisas acadêmicas e científicas referentes à inserção de recursos tecnológicos em contextos variados.

Um recente estudo acerca da produção acadêmica e científica produzida entre 1996 e 2002 (Barreto et al., 2005), abrangendo 242 dissertações, 47 teses e 42 artigos, que relacionam tecnologia e educação, tendo como núcleo as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), identificou três abordagens básicas, a saber:

- 1) as discussões em nível macro, objetivando as políticas e propostas de inserção das TIC, subdivididas em concepção de sociedade e paradigma educacional;
- 2) as várias inserções das TIC no processo de ensino e de aprendizagem como um todo, distribuídas pelas modalidades: presencial, à distância (EAD) e virtual;
- 3) os usos específicos, traduzidos em aplicações tópicas, na medida em que restritos a determinados suportes, necessidades e/ou conteúdos.

No campo da educação musical, pesquisas referentes aos recursos tecnológicos vêm sendo desenvolvidas a partir da investigação e apresentação das maneiras que as tecnologias musicais são utilizadas como alternativas para mediar atividades no ensino de música.

Basicamente, podemos situar essas pesquisas em dois âmbitos diferentes:

- as que empregam recursos tecnológicos já existentes, concebidos para *performance*, composição e apreciação musical (Araldi, 2004; Bozzetto, 2003; Corrêa, 2000; Fialho, 2003; Freitas et al., 2004; Gohn, 2003; Leme, 2002; Pires; Bünchen, 2003; Ramos, 2002; Ratton, 1995; Rudolph, 1996; Schmeling, 2005; Schmidt, 2001; Silva, 2000; Valente, 2003), refletindo a utilização desses recursos na educação musical;
- as que utilizam recursos tecnológicos musicais concebidos especificamente para o emprego na educação musical. Tais pesquisas têm avançado no campo de recursos virtuais, como ambientes para ensino à distância ou ainda *softwares* na área de percepção e apreciação musical, bem como a sua constante avaliação e aperfeiçoamento (Ficheman; Krüger; Lopes, 2003; Marins, 2003; Miletto et al., 2004).

Uma vez que “a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, o que, por sua vez, vai exigir o entendimento e interpretação de tecnologias” (Bozzetto, 2003, p. 9), o professor de música opta, para trabalhar, por estar interado e consciente quanto às tecnologias musicais e sua utilização como instrumento mediador na educação musical ou não, o que se reflete na prática conforme a sua experiência individual com as mesmas.

No entanto, a tecnologização da educação musical é peculiarmente negativa, se entendida como a disponibilização de recursos tecnológicos ou a informatização acrítica por si só, pois “leva apenas a que as mesmas bobagens sejam feitas com maior rapidez, além do acúmulo de equipamento sofisticado utilizado como máquinas de escrever” (Dowbor, 2001, p. 15), ou seja, leva ao uso limitado das possibilidades que esses recursos podem proporcionar, isso, principalmente, quando são utilizados pelo professor.

Essa limitação referente ao uso de alternativas tecnológicas por parte do professor de música pode ser entendida como a necessidade de uma rápida aprendizagem que ele encontra diariamente para manter-se atualizado quanto às crescentes opções tecnológicas que se encontram no mercado, aliada à constante falta de diretivas ou normas de procedimento quanto às maneiras de utilizar didaticamente esses recursos como mediadores no ensino de música, ocasionando práticas engessadas ou mesmo confusas quanto ao emprego dessas alternativas tecnológicas em sala de aula.

O professor passa a entender *de tudo um pouco e de nada com suficiente profundidade*, não conseguindo ser crítico-reflexivo em suas ações musicais educativas mediadas por tecnologias e acaba procurando receitas que levem-no a uma relação estável e tranqüila com estas alternativas tecnológicas; um certo acomodamento traduzido em um conjunto de procedimentos fixos, fórmulas e ações predeterminadas, como se fosse imutável o contexto dessas alternativas tecnológicas, bem como elas próprias.

Para poder dimensionar as utilizações musicais práticas desses recursos tecnológicos, o professor de música necessita mais que o acesso e o conhecimento técnico-operacional dos mesmos. Ao mexer com tecnologias, não quer dizer que o professor de música saiba como utilizá-las de modo crítico-reflexivo ou que ele tenha compreensão das possibilidades práticas das mesmas, do seu potencial educativo. Assim, é preciso que o professor aprenda, inicialmente, a lidar com os recursos tecnológicos que escolhe, ou que precisa aprender, para poder empregá-los em relação a um fazer musical significativo para ele e para os seus alunos.

Segundo Miletto et al. (2004, p. 9), “pesquisas têm sido realizadas no sentido de aplicar recursos tecnológicos à área musical”, mas apenas “um pequeno número destas destina-se à educação, podendo ser utilizadas pelo professor de música no seu dia a dia”.

Supõe-se ainda nesses trabalhos, que o professor de música tenha um domínio tecnológico além do básico, o que nem sempre é uma realidade. Muitas vezes, independentemente da sua formação, o professor de música passa a ter contato com esses recursos tecnológicos apenas nas práticas educativas, de modo inevitável e limitado, já imerso em seu ambiente de trabalho.

Essa formação do professor de música, em seu ambiente de trabalho, é gradual e diária, configurando um constante processo de aprendizagem, pesquisa e adaptação às diferentes realidades encontradas em sala de aula. Sem uma formação adequada, esse processo educativo pode adquirir um caráter equivocado, apoiado no *status* de *prática musical educativa mediada por tecnologias*, como se a utilização de elementos tecnológicos sustentasse por si só um fazer musical educativo, configurando o ensino e a aprendizagem musical do indivíduo.

Os professores de música precisam saber transitar entre as tecnologias disponibilizadas e necessitam rever ou reformular com frequência seus conceitos educacionais e pessoais com relação ao emprego das mesmas como ferramentas potencializadoras da aprendizagem musical, já que cada nova tecnologia traz consigo recursos diferenciados e a necessidade de uma (re)adaptação por parte dos professores.

É imprescindível, para esses professores de música, compreender as possibilidades de utilização de tais recursos em sala de aula, bem como (re)aprender os seus princípios básicos para elencar ferramentas potenciais para ensinar música, além de serem capazes de solucionar problemas decorrentes do uso das mesmas em suas práticas educativas diárias, certos de seus objetivos educacionais. Isso exige uma formação diferenciada desses professores.

Essa formação diferenciada pode ser entendida como uma prática de reflexão contínua sobre os processos de ensino mediados pelo uso das tecnologias, no ambiente de trabalho desses professores de música, constituída por estágios simultâneos e ciclos que se reiniciam a cada nova alternativa tecnológica com a qual o professor entra em contato. Não é necessária a conclusão de um processo, estágio ou ciclo para que outro se inicie. Geralmente o que se nota é que esses elementos ocorrem interativamente na constituição das estratégias pedagógicas do professor de música.

Esse tipo de construção de conhecimento respeita a não-linearidade do pensamento humano, e pode acontecer em três grandes momentos, refletidos a partir de experiências pessoais, compostos por processos e estágios que constituem um ciclo. A saber:

- a aprendizagem tecnológica do professor de música;
- a reflexão crítica¹ do professor de música quanto ao uso desses recursos tecnológicos como instrumentos mediadores nos processos de ensino e aprendizagem;
- o emprego dessas tecnologias em sala de aula de modo a contribuir com o fazer musical, mediando a aprendizagem musical.

¹A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo (Freire, 1996, p. 22).

Definindo tecnologias

Esta pesquisa foi realizada com o foco na área da educação musical e, desse modo, trata das tecnologias do ponto de vista educacional. Assim, é fundamental para a compreensão deste estudo que as palavras tecnologia(s), recurso(s), recurso(s) tecnológico(s), alternativa(s) tecnológica(s), nova(s) tecnologia(s), produto(s) tecnológico(s), tecnologia(s) de ponta, bem como todas as suas variáveis usadas para remeter à grande categoria tecnologia, estejam vinculadas ao adjetivo educacional(is) sempre que aparecerem no decorrer do discurso.

O termo tecnologia está relacionado à educação musical nesta pesquisa como uma palavra que descreve uma ampla variedade de dispositivos e aplicações na música e na educação musical, como afirma Rudolph (1996, p. 4-5), ou seja, recursos tecnológicos que podem ser categorizados em *interativos* – que proporcionam um aprendizado mais ativo e efetivo, como *videogame*, *seqüencer*, teclado, computador, entre outros – ou *passivos* – que tocam músicas ou mostram informações sem que o usuário interaja diretamente, como aparelhos que tocam sons e reproduzem imagens, por exemplo, videocassete – que podem ser empregados de diversas maneiras pelo professor de música, conforme cada situação, de modo a apoiar e mediar o ensino de música nas suas práticas educativas.

A validação da tecnologia como uma categoria composta pelas ferramentas e dispositivos que o professor de música pode utilizar como mediadores no processo de ensino e aprendizagem remete a uma aproximação com as reflexões de Vygotski (1995, 2002) na teoria sociocultural, tanto pela dimensão instrumental como pelas dimensões históricas – ao considerar as transformações históricas e sociais dos instrumentos através do tempo – e cultural, já que a mediação acontece sempre de modo relacional entre o meio social e cultural construído e organizado pelo homem. Dessa forma os recursos tecnológicos, imbuídos da mesma dimensão instrumental, histórica e cultural se configuram como elementos indispensáveis e inevitáveis nas atividades desses professores de música não somente como auxiliares, mas principalmente como transformadores ativos no processo de aprendizagem de alunos e dos próprios professores.

Portanto, tecnologias devem ser entendidas como ferramentas que podem alterar a maneira de conhecer e fazer música, que atuam na mediação

do desenvolvimento do conhecimento musical de professor(es) e aluno(s) e destes entre si, modificando suas atividades dentro ou fora de sala de aula, para a criação de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Não se resume à condição de computador ou novos recursos simplesmente, mas ao uso crítico-reflexivo de quaisquer recursos que validem a educação musical. O professor de música precisa, então, entender as diferenças e semelhanças entre os recursos tecnológicos para situar-se criticamente em relação aos mesmos.

Objetivos

Para entender como se estabelecem as relações entre os professores de escolas de música e tecnologias, investigamos como ocorre a utilização de recursos tecnológicos nas práticas de ensino da música dos professores atuantes em escolas de música de Santa Maria (RS).

No contexto das relações que se estabelecem entre educação musical, aprendizagem musical e o emprego de recursos tecnológicos auxiliando as práticas musicais nas escolas de música referidas, foram consideradas questões de interesse desta pesquisa:

- identificar como os professores de música aprendem a utilizar tecnologias musicais e como as empregam em suas práticas educativas diárias;
- conhecer quais são os critérios empregados por esses professores de música para escolher quais recursos tecnológicos devem ser utilizados (ou não) para mediar o ensino de música.
- certificar o papel mediador das tecnologias no ensino de música nas três principais escolas de música de Santa Maria, denominadas de Nota, Pauta e Cifra,² nesta pesquisa.

Metodologia

A partir de uma análise inicial do contexto em que se estabelecem os objetivos desta pesquisa procuramos verificar o significado dos fatores que levam à formação do professor de música, bem como as suas conseqüências para a aprendizagem e para o ensino de música aos seus alunos. Sendo assim, optamos pela abordagem qualitativa. As pesqui-

² Ocorreu a utilização de nomes fictícios, por considerarmos as escolas analisadas equivalentes na validação de dados para esta pesquisa e objetivando o anonimato das mesmas.

sas com abordagem qualitativa procuram enfatizar “as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (Haguette, 1987, p. 55) e podem apresentar cinco características, destacadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A escolha do ambiente *escola de música* se deveu ao fato de ser este um espaço que atende uma demanda considerável de alunos diariamente e que apresenta ou não recursos tecnológicos utilizados para ensinar música. Além do mais, as várias opções de aula de instrumento que podem ser encontradas nessas escolas possibilitam a convivência entre guitarristas, violonistas, cantores, percussionistas, disc-jóqueis (DJs) e violinistas, só para citar alguns, gerando também atividades organizadas de integração tais como apresentações, cursos, concursos e formação de bandas com alunos e professores de diversos níveis, do iniciante até os que atuam profissionalmente.

Esses professores abordam em suas aulas variados tipos e estilos de música, como vocal, instrumental, eletrônica, *rock*, erudita, MPB, samba, música tradicionalista gaúcha, entre outros, e advêm de variadas formações, desde autodatas até bacharéis e licenciados em música e, em alguns casos, dão aulas em mais de uma das escolas pesquisadas, além de também trabalharem com o ensino particular de instrumento.

Alguns desses professores exercem suas práticas educativas em instrumentos e estilos musicais diversos, dando aulas de guitarra elétrica e violão, teoria musical e teclado, baixo e notação musical no computador, por exemplo. Sendo assim, transitam por mais de um recurso tecnológico, ora fazendo a interação entre eles, ora utilizando algum especificamente.

Foram entrevistados oito professores³ a pesquisa, a partir de uma matriz de entrevista semi-estruturada, que se mostrou adequada para a verificação das questões desta pesquisa, principalmente por possibilitar ao entrevistado e ao entrevistador flexibilidade para discorrer sobre o assunto pesquisado.

Conforme Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Desse modo, analisamos as questões levantadas com maior profundidade, pois os sujeitos falaram sobre as suas próprias experiências seguindo uma estrutura de tópicos que guiaram o foco principal de interesse da pesquisa.

Além do mais, nas entrevistas semi-estruturadas existe uma colaboração entre as partes envolvidas, pois “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998, p. 168).

Foi dada atenção especial à coleta das entrevistas, onde optamos por empregar técnicas de gravação de áudio direto (ou som direto) que o primeiro autor deste texto utiliza em produções para cinema e publicidade, adaptadas para os fins desta pesquisa.

Tais técnicas levam em conta variáveis como o ambiente em que a coleta do material sonoro é feita e as condições ideais para que se tenha um melhor aproveitamento do mesmo, os diferentes tipos característicos de microfones usados para captar o som no ambiente, bem como o seu posicionamento adequado e suas particularidades, além da escolha do suporte apropriado a ser usado para armazenamento dos dados, sendo cada uma dessas variáveis facilmente perceptível e determinante direta da qualidade do resultado final de cada entrevista.

As técnicas utilizadas para realizar as entrevistas consistem de três processos, a saber: *captação* (onde ocorre a gravação da entrevista propriamente dita, que pode ser chamada tecnicamente de

³ Cada professor foi identificado, de comum acordo, a partir das iniciais aleatórias dos seus nomes e sobrenomes, visando preservar as suas identidades.

áudio direto, ou seja, o som gravado diretamente no local mais apropriado que estiver ao alcance do entrevistador e do entrevistado), *edição* (feita no computador, onde se realiza conforme as possibilidades oferecidas pelo *software* específico e se for necessário, a otimização do material bruto captado através de processamento para limpar algum eventual ruído, além de realizar ajustes de volume, organizando e separando os arquivos conforme os tópicos da matriz de entrevista semi-estruturada, possibilitando uma leitura direta de cada ponto) e *finalização/transcrição* (que consiste, basicamente, em gerar um novo arquivo de áudio para cada entrevista, com as modificações feitas na edição, para deixar mais prático o acesso aos pontos desejados, além da *transcrição* dos trechos selecionados de cada entrevista para o formato final de texto, direto do áudio editado).

Desse modo, o equipamento escolhido para realizar a captação foi um *pendrive*⁴ com tocador de mp3, microfone e gravador acoplados, além de *software* específico para trabalho com áudio para a edição e a finalização/transcrição.

Os professores e o uso das tecnologias

As entrevistas foram realizadas com a participação de oito professores de música, sujeitos colaboradores, que se dispuseram a conversar acerca de suas práticas educativas, possibilitando assim, uma parte de fundamental importância para esta pesquisa, sendo destes, dois professores de teclado e piano, dois de guitarra e violão, um de técnica vocal, um de violino, um de bateria e percussão e um DJ. A experiência desses professores em escola de música varia de três até mais de 15 anos de atividade profissional. Alguns resultados das entrevistas são apresentados a seguir.

Dentre os meios que os professores encontram para aprender a lidar com novas tecnologias musicais, a Internet, a consulta direta de manuais, a troca de experiências com técnicos, outros professores e a tentativa por erro e acerto são possibilidades constantemente utilizadas, como relata BB:

Aprendi pesquisando na Internet, perguntando para amigos meus que tinham uma noção, pegando os manuais e mexendo, bem naquelas de erro e acerto, porque tu vai ali e fala – “ah não deu certo [...] não era assim, então vamos lá” – vai no computador de novo, por exemplo, e faz – “ah agora deu, é isso aí!” – Aprende na marra mesmo, porque todos os dias a gente vai buscando, vai aprendendo alguma coisa, porque, como são muitas as tecnologias, tu ter tempo para fazer curso de tudo é difícil [...] então acontece que tu tem que te virar nos dias de hoje, não tem outro jeito.

A aprendizagem do professor tem como princípio a indagação, a busca e a pesquisa que fazem parte da natureza da prática docente (Freire, 1996), processos presentes na constante atualização dos conhecimentos do professor em relação ao uso de tecnologias para mediar as suas práticas educativas diárias, uma vez que nem sempre o contato prévio com recursos tecnológicos é possível, em virtude da quantidade de opções existentes no mercado, bem como a velocidade em que elas surgem. Muitas vezes, o professor acaba aprendendo a trabalhar com ferramentas tecnológicas já em sala de aula, segundo CV:

Comecei a aprender mexendo, por exemplo, no teclado, quando um aluno trazia uma música em cd, fita, em cifra,⁵ tablatura⁶ ou partitura, eu procurava timbres para deixar o conjunto parecido com a música que ele gostaria de aprender a cantar [...] procurando regular o pedal de guitarra junto com o aluno, experimentando, assim: – “ah vamos tentar um pouquinho deste ou daquele efeito, ajustando os níveis, a gente quer mais ou menos deste ou daquele parâmetro” [...] e testando também o que cai na mão da gente.

A condição e a postura do professor como aprendiz tecnológico ocorre num contexto no qual, muitas vezes, os professores precisam preparar os alunos para trabalhar em um universo de tecnologias onde eles mesmos ainda são principiantes, como constata Dowbor (2001, p. 27).

Questionados quanto à motivação de pesquisar novas tecnologias e aprender os procedimentos para usá-las, os professores de música citam razões como a busca pelo aperfeiçoamento do modo de lecionar, a necessidade de atualização e os novos recursos que podem motivar a criatividade, conforme a fala de LS:

⁴O *pendrive* grava, dependendo da pré-configuração de qualidade do arquivo e da quantidade de memória física que dispõe, em formato digital de até oito horas consecutivas, com qualidade de áudio equivalente ou até mesmo melhor ao registro realizado pelos gravadores comuns usados para entrevistas, que usam fita magnética para armazenagem final. As memórias físicas desses dispositivos variam conforme fabricante e modelo, mas situam-se de modo geral, entre 128 megabytes (MB) até 60 gigabytes (GB), e podem armazenar qualquer tipo de arquivo, sendo limitado apenas pela sua capacidade vinda de fábrica.

⁵Cifra: sistema usado para dar nome às tríades. A cifra indica se um acorde é maior ou menor e a nota do baixo (Corrêa, 2000).

⁶Tablatura: representa o desenho do braço do violão ou da guitarra com suas cordas e casas. Tem por objetivo possibilitar a visualização de onde colocar os dedos (Corrêa, 2000).

Por exemplo, eu compro um teclado novo e aprendo a usar ele por causa dos recursos bem melhores que ele tem, porque ele vai me trazer mais possibilidades de criatividade [...] quanto mais recursos tu tem, mais te leva a criar em cima [...] e motiva também os alunos, porque eles trazem teclados que têm em casa com coisas incríveis que tem de recurso [...] a gente tem que saber para poder ensinar também.

Já MO problematiza a necessidade de utilizar novas ferramentas devido a estas se tornarem obsoletas,⁷ fato que dificulta aos professores continuarem trabalhando sempre apenas com os recursos que estão habituados, além da exigência de ter que saber fazer uso de alternativas tecnológicas específicas para certas ocasiões:

Com certeza é a necessidade, porque eu tinha um teclado, por exemplo, que estragou uma vez e levei para consertar, daí o técnico me disse assim – “olha, se acontecer de estragar de novo, dá jeito de comprar um novo porque as peças dele já estão antigas e é muito ruim de conseguir” – [...] No violino, às vezes fica complicado de tocar em algum lugar tipo casamento ou uma apresentação porque ele não tem a parte elétrica e isso faz falta. Eu pesquisei para achar uma solução, mas eu não quero furar ele, nem mexer demais [...] mas para comprar um elétrico agora ainda não dá, mas já é uma necessidade, aí a gente improvisa e coloca microfone nele. E tem também a parte do método Suzuki, o material de apoio, que é todo com CD agora, antes era com fita cassete [...] é a necessidade mesmo que me faz aprender.

A aprendizagem de recursos tecnológicos acaba levando os professores de música à reflexão relacionada ao conhecimento específico que possuem, conforme utilizam tais tecnologias musicais diariamente interagindo com seus alunos. Schön (2000), defende que os profissionais somente “aprendem a serem inteligentes” a partir da reflexão sobre a própria prática. O professor deve, assim, ser um profissional que reflete criticamente sobre a sua prática e, a partir dela, desenvolve conhecimentos próprios relacionados ao contexto em que atua, às suas experiências e às suas concepções sobre educação.

As ações do professor de música em sala de aula resultam em reflexões acerca do emprego de tecnologias como ferramentas mediadoras, que ajudam ou atrapalham as suas práticas educativas, estimulando no professor a atitude de buscar uma compreensão mais aprofundada acerca dos recursos que utiliza para ensinar música, uma vez que “não podemos ensinar nem pensar de forma criativa sobre o ensino daquilo que nós não compreendemos” (Swanwick, 2003, p. 14).

Desse modo, os professores procuram entender se o que sabem é o suficiente para exercer as suas atividades de educação musical mediada por tecnologias. Fatores variados podem desencadear tais reflexões a partir de situações práticas, como explica BB:

A minha reflexão vem do momento que eu vejo que consegui passar alguma coisa para o aluno, vendo ele tocar aquela música que ele queria tanto tocar, aquele trecho que é importante [...] na verdade é pelos resultados, a coisa acontece de maneira natural, por exemplo, a primeira vez que eu gravei uma trilha no computador, fiz a linha de baixo, da bateria, gravei num CD e pude levar para o aluno [...] no momento que isso funcionou eu vi que deu certo, porque vi o resultado, aí pensei, funcionou a coisa.

Quanto ao fato da tecnologia ajudar ou atrapalhar as práticas de ensino diárias do professor de música, GD destaca a facilidade de acesso que ela proporciona às mais variadas informações:

Ajuda sim, porque hoje em dia tu tens vários lugares para correr, tem vários recursos, então se não consegue de um jeito com um recurso dá com outro [...] é menos limitado do que tu só passar o teu conhecimento, o que tu sabe só pelo que tu tem na cabeça, eu posso buscar as coisas pela Internet bem fácil. Então ajuda porque tem mais acesso à informação de qualquer coisa que eu queira e precise.

ML reflete em relação a modos diferenciados de dar aulas, sem esquecer do cuidado com a dosagem do uso de recursos tecnológicos:

Acho que vai ter mais cursos e aulas pela Internet, que é um recurso maravilhoso. Eu sei que já tem hoje acesso a isso, mas não é uma coisa tão viável ainda, assim, que tu faça fácil. E eu acho que é um futuro bem próximo, e que daí isso vai acabar sendo uma coisa normal, como é o [software] Messenger ou e-mail hoje [...] Só pensar que antigamente tu não tinha nem o telefone e hoje tem o Messenger, que tu fala com gente do outro lado do mundo em tempo real [...] mas eu não coloco a tecnologia acima do pensamento, acho que se ela vier para agregar para o pensamento, de ser um recurso para utilizar mas pro lado psicológico eu acho que beleza, mas acho que não substitui a sonoridade que vem da pegada mesmo do cara, porque se não chega uma hora que vão te falar – “não cara, eu te chamei aqui não foi para a bateria eletrônica tocar por ti, eu quero ver tu tirando som” – e o *feeling* da máquina, pelo que eu conheço, não faz melhor do que a gente mesmo.

Esse discurso demonstra que não bastam condições e recursos à disposição do professor para garantir que se ensine música *musicalmente*, conforme descreve Swanwick (2003, p. 57):

⁷ Acreditamos que nenhum produto pode ser considerado obsoleto por quem o desconhece, desconhecendo também as possibilidades intrínsecas a ele. A *qualidade* de obsolescência é definida, portanto, mais por fatores mercadológicos do que por fatores pessoais circunstanciais.

Tenho visto a música ser ensinada de forma não musical em condições onde o tempo e os recursos eram mais que suficientes, e tenho visto a música ser ensinada *musicalmente* em condições não promissoras. Esse não é, certamente, um argumento para não oferecer à educação musical recursos, mas um reconhecimento de que recursos, somente, não bastam. Assim como é importante compreender as qualidades essenciais da música, tem de haver um senso do que seja engajar-se em transações musicais vivas.

Não se pode ignorar o fato de que a disponibilidade de tecnologias musicais proporciona um leque de novas possibilidades educacionais, bem como trazem consigo novos problemas que o professor de música precisa saber administrar, já que:

Tecnologia não é uma panacéia para a educação musical. Ela não resolve todos os nossos problemas e, como qualquer nova ferramenta educacional, introduz alguns problemas característicos. Tecnologia funciona melhor quando é percebida como uma melhoria ao invés de norteadora de um currículo inteiro. (Rudolph, 1996, p. 10, tradução nossa).⁸

Portanto, saber por que usar tecnologias variadas como instrumentos mediadores do processo de ensino e de aprendizagem é tão importante quanto saber o porquê de não usá-las, e essa escolha só pode ser feita de modo consciente quando o professor problematiza sua prática e conhece as possibilidades dos recursos que tem à sua disposição.

Conclusões

Buscando responder aos objetivos da pesquisa a partir das falas dos professores de música entrevistados, procuramos desmistificar a tecnologia como sendo algo sempre distante e inacessível, construindo uma rede de significados que pudesse mostrar o caminho que os professores atuantes em escolas de música fazem em relação à sua aprendizagem tecnológica crítico-reflexiva-transformadora voltada para o campo da educação musical.

Analisando qualitativamente os discursos dos professores, a respeito das suas experiências quanto à sua própria aprendizagem e à utilização de recursos tecnológicos musicais na sua prática educativa em educação musical, foi possível compreender algumas relações entre a seleção dos conteúdos, a maneira como estão sendo trabalhados, se vão em direção à construção do conhecimento em música, e qual a finalidade dessa ação pedagógica.

É importante que passemos a utilizar a tecnologia na educação como possibilidades reais de potencializar os processos de ensinar e de aprender, de modo cada vez mais complementar, visto que é sim possível realizar educação musical com a mediação de tecnologias, gerando novas tecnologias ou novas aplicações tecnológicas a partir da reflexão em educação. Nesse contexto cabe ao professor de música assumir uma postura diferente de apenas consumidor tecnológico passivo, tornando-se produtor e co-produtor de conteúdos tecnológicos e novos contextos educacionais, em conjunto com outros professores, com seus alunos e com a sociedade.

O ensino de música mediado por recursos tecnológicos é uma realidade presente nas escolas de música e vem sendo ampliado a partir de investimentos em tecnologias específicas, bem como em melhorias de estrutura e condições para que os professores que trabalham nesses ambientes utilizem alternativas tecnológicas de modo a incrementar a aprendizagem musical dos seus alunos.

Desse modo, quanto mais cedo o professor de música tiver contato e pensar nas alternativas tecnológicas como mediadoras na educação musical, inserindo-as em suas práticas educativas diárias, menor se torna a defasagem do conhecimento tecnológico que ele possui em relação ao contexto tecnológico que os seus alunos vivenciam, o que pode ser positivo, se levado em conta que isso pode proporcionar o estreitamento da relação professor aluno na busca de objetivos comuns relacionados à educação musical.

Acreditamos que, pensando desse modo, é de interesse das escolas investir não apenas na atualização de produtos tecnológicos, mas também na formação do seu quadro de professores, objetivando despertar neles uma postura mais ativa acerca do emprego ou não de ferramentas tecnológicas como opção mediadora do ensino de música.

A reflexão crítica transformadora do professor no contexto da escola de música pode gerar, a partir do diálogo professor-escola, mais clareza do professor de música em relação às suas práticas e objetivos educativos, bem como mais objetividade das escolas em relação à necessidade ou não de investimentos em determinados recursos tecnológicos.

⁸ No original: "Technology is not a panacea for music education. It will not solve all of our existing problems and, as with any new educational tool, it introduces some problems of its own. Technology works best when it is perceived as an enhancement or teaching device rather than the driving force of an entire music curriculum."

Passada a euforia inicial da revolução tecnológica na educação, com todas as suas possibilidades conhecidas e as que ainda estão por surgir, chega o momento de focar a atenção na formação dos profissionais, no caso os professores de música, que trabalharão com tecnologias inserindo-as em suas práticas educativas como mediadoras no campo da educação musical.

Desse modo, há o entendimento de o que é fundamental para o professor fazer, ensinar e aprender música não é a tecnologia em si, mas sim a capacidade que ele tem de pensar conscientemente

acerca dos prós e contras em relação ao uso destas tecnologias, problematizá-las.

A diferença que existe entre a educação musical que pode proporcionar um professor de música que procura estudar possibilidades diferenciadas para dar as suas aulas e se mobiliza a fazer o melhor possível, indo além do alcance do seu conhecimento, e um professor que considera qualquer mudança na sua rotina como sendo completamente dispensável ou mesmo incômoda é que o que não estuda, faz o que pode, ao passo que o professor que estuda e reflete, faz o que quer!

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BARRETO et al. *As tecnologias no contexto da formação de professores*. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt1680int.doc>>. Acesso em: 20 nov. 2005.
- BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOZZETTO, Adriana. Músicas do celular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 8-14.
- CARVALHO, Maria Gomes de; FEITOSA, Sâmara; ARAÚJO, Sandro Marcos Castro de. *Tecnologia*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.pgte.cefetpr.br/genero/trabalhos/tecnologia.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2004.
- CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FIALHO, Vânia A. Malagutti da Silva. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- FICHEMAN, Irene Karaguilla, KRÜGER, Susana Ester, LOPES, Roseli de Deus. Editor musical: uma pesquisa sobre software para atividades de composição individual e colaborativa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 375-386.
- FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro et al. *Som de classe: a apropriação autoral nas etapas da produção em áudio digital pelo professor de música*. Artigo de divulgação. Universidade de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <http://pages.udesc.br/~c7apice/arquivos/download/som%20de%20classe_artigo.PDF>. Acesso em: 17 mar. 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo, Annablume: Fapesp, 2003.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LEME, Gerson Rios. *Música e tecnologia na escola: experiências no ensino médio*. Relatório de Estágio Supervisionado. Universidade Federal de Santa Maria, 2002.
- MARINS, Paulo Roberto Affonso. *A utilização da tecnologia musical no ensino da música popular brasileira*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 693-696.
- MILETTO, Evandro M. et al. *Educação musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências*. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/09-educacao_musical.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2005.
- PIRES, Betânia Levin, BÜNCHEN, Denise Sant'Anna. *Repensando a trilha sonora: um olhar para o ensino médio*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 76-83.
- RAMOS, Sílvia Nunes. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

- RATTON, Miguel. *Criação de música e sons no computador: uma abordagem prática para a utilização do computador em aplicações musicais*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- RUDOLPH, Thomas E. *Teaching music with technology*. Chicago: GIA, 1996.
- SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Dissertação (Mestrado em Música)– Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- SCHMIDT Sarai. *De olho na mídia*. In: SCHMIDT, Sarai (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 61-64.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. Videokê, karaokê, sei-lá-o-quê: dos prazeres narcísicos ante a máquina de fazer música. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16., 2003, Porto Alegre. *Anais...*Porto Alegre: Anppom, 2003. p. 464-470.
- VYGOTSKI, Lev Semyonovich. *Método de investigación*. Madrid: Visor, 1995 (Obras Escogidas, v. 3).
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 08/06/2007

Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical

Susana Ester Krüger

Escola de Música e Belas Artes do Paraná
sekruger@uol.com.br

r

Resumo. Neste artigo, identifico alguns aspectos defendidos por Tardif e Lessard (2005) nas práticas de quatro cursos de aperfeiçoamento em educação musical realizados na modalidade semi-presencial, com apoio em um ambiente virtual de aprendizagem para Educação a Distância (EaD). Analiso a organização dos cursos sob os conceitos de docência enquanto profissão interativa, trabalho “codificado” e “não codificado” e de interação social (Tardif; Lessard, 2005) e relaciono-os com os conceitos de mediação e co-mediação em EaD – ou o *estar junto virtual* de Prado e Valente (2002). Concluo que estes conceitos são relacionados e se traduziram em práticas efetivas nos cursos investigados.

Palavras-chave: educação a distância, relações interativas de docência, mediação pedagógica

Abstract. In this article, I identify in the practices of four refresher courses in Music Education some issues defended by Tardif and Lessard (2005). These courses were hybrid (presential and a distance) and had the support of a virtual learning environment used in Distance Education (DE). I analyze the organisation of the courses using the concepts of teaching as an interactive job, of “codified” and “non-codified” work, and of teaching interactive relations (Tardif; Lessard, 2005). I relate such concepts with mediation and co-mediation in DE – or the *estar junto virtual* (*virtually being together*), coined by Prado and Valente (2002) and come to the conclusion that these concepts are related and have effectively been translated into practices found in the investigated courses.

Keywords: distance education, teaching interactive relations, pedagogical mediation

Introdução

Embora existam muitas pesquisas sobre diferentes aspectos pedagógicos da docência, poucos educadores abordam os aspectos profissionais inerentes a esse trabalho. Nessa área, destacam-se os estudos de Tardif e Lessard (2005, p. 16), que caracterizam o trabalho docente como uma “profissão humana interativa” por incluir formas específicas de interação do professor *sobre e com* os alunos e outros atores escolares. O ser humano – o aluno e

as demais pessoas do círculo escolar – são centrais para a compreensão do trabalho docente e das relações que são estabelecidas nos diferentes momentos de atuação; ele não é um mero “objeto de trabalho”, “um meio ou finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’” (Tardif; Lessard, 2005, p. 8-9, 20). A palavra *interação* nos remete a “influência mútua”, “intercâmbio”, e estes são alguns dos pontos centrais aos processos de ensino-aprendizagem.

Como a docência, a música também é uma atividade social interativa. Segundo Small (1997, p. 2, tradução minha), embora pareça “uma atividade solitária, realizada por um indivíduo, geralmente é realizada em conjunto por duas ou mais pessoas”: mesmo na apreciação musical – de uma obra gravada ou ao vivo –, há alguém tocando e, de uma ou outra forma, acontece uma interação entre essas pessoas. Assim, “fazer música é tomar parte, com qualquer aptidão, numa *performance* musical” (Small, 1997, p. 2-3, tradução minha), o que implica não somente executar, mas apreciar/ouvir, compor, ensaiar ou qualquer atividade relacionada à *performance* musical. Ross (1995, p. 195, tradução minha) afirma que “a música é uma experiência expressiva e aprender a expressar-se musicalmente significa participar em ocasiões de pensamento e sentimento musical real ou imaginário. Essas serão, por definição [...], experiências conjuntas com outra pessoa ou pessoas através da música”. Em educação musical as interações sociais são moldadas pelas concepções dos docentes sobre as funções, valores e justificativas da música na escola. Estas se refletirão nas atividades, conteúdos e organização das aulas.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) nas escolas também ressalta a importância das interações entre professor e seus alunos e entre os próprios alunos. Mais do que nunca, está claro que o professor não será substituído pelas tecnologias, e que ele é fundamental para, junto com o aluno, construir conhecimento. É essa proposta de *estar junto* que atribui o caráter interativo da profissão também no âmbito das tecnologias educacionais como ocorre nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (doravante AVA). Por exemplo, Johnson e Johnson (1996) citam a pesquisa de Dwyer (1994), que demonstrou que as tarefas computacionais que exigiram interações entre os estudantes eram “mais espontâneas e mais amplas” do que as interações individuais tradicionais. Também são cada vez mais comuns os aplicativos para Educação a Distância (doravante EaD) via Internet que incluem ferramentas para interações e trabalhos colaborativos (bate-papos, confecção conjunta de textos e outros).

É possível, portanto, considerar que estes três campos – a docência, a música e a EaD – estimulem as relações interativas e de colaboração entre os docentes e seus alunos e entre os próprios alu-

nos. Neste artigo, verifico como as relações interativas do trabalho e os conceitos de interação de Tardif e Lessard (2005), de mediação e co-mediação em EaD – ou o *estar junto virtual* de Prado e Valente (2002) se traduzem nas práticas de quatro cursos de aperfeiçoamento em educação musical realizados semipresencialmente em 2006 como parte do *Programa Descubra a Orquestra*¹ desenvolvido pela Coordenadoria de Programas Educacionais da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (CPE/Osesp) com apoio da FDE/CENP/COGSP² da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Um dos cursos foi destinado a professores com formação musical, dois foram destinados a professores leigos em música e o quarto foi misto. A carga horária do curso para professores com formação foi de 66 horas, sendo 30 desenvolvidas a distância, e dos dois cursos para professores sem formação e do misto as cargas horárias foram de 40 horas, sendo 20 a distância via Internet. Seu objetivo principal foi fornecer subsídios teórico-práticos para que os professores trabalhassem com o repertório orquestral em sala de aula como preparação e/ou continuidade ao evento didático orquestral apreciado na Sala São Paulo. Todos foram realizados em seis meses (de março a agosto de 2006). Foi utilizada como ferramenta de trabalho a distância o TelEduc, desenvolvido pelo Núcleo de Informática na Educação/Unicamp (<http://hera.nied.unicamp.br/teleduc/>) hospedada em www.osespeducacionais.art.br. Seus recursos incluem módulos colaborativos para atividades síncronas (que requerem participação simultânea), como o bate-papo, e para atividades assíncronas – como fórum de discussão, correio, portfólio individual e de grupos, etc.

A organização do trabalho docente na EaD

Tradicionalmente, a escola é relacionada aos “modelos organizacionais do trabalho produtivo”, que se assemelham aos modelos industriais: padronização, controle burocrático nas tarefas diárias, etc. (Tardif; Lessard, 2005, p. 24-25). Infelizmente, dessa forma muitas vezes

os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo; [...] o currículo torna-se pesado; ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho (Tardif; Lessard, 2005, p. 25).

¹ Outras informações em www.osesp.art.br/educacionais.

² Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas e Coordenadoria da Grande São Paulo.

Da mesma forma, os autores criticam a introdução das TICs caso sejam reproduções de “modelos de racionalização” do uso convencional e industrial dessas ferramentas, pois, ao contrário, é necessário que sua validade e impactos sejam questionados e avaliados em relação aos “conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos” (Tardif; Lessard, 2005, p. 25).

Essa crítica procede quando observamos algumas teorias sobre EaD que relacionam-se aos modelos industriais acima mencionados. Em 1960, destacavam-se os estudos de Otto Peters, que procuravam orientar a organização e funcionamento da EaD segundo os princípios de produção industrial como “divisão do trabalho, produção em massa e organização para obtenção de economias de escala e redução das unidades de custo” (Garrison, 2000, p. 6, tradução minha). A partir do ano de 2000 seus trabalhos já demonstram um outro foco: a aprendizagem a distância e o estudo da autonomia e interação dos alunos nos estudos, no que ele denomina *intercurso social* (Garrison, 2000, p. 7). Tal mudança indica uma oscilação entre o foco nas questões organizacionais e nas educacionais, e a necessidade de reflexão sobre a viabilidade de premissas da EaD como o atendimento personalizado e constante. Por exemplo, a teoria de Borje Holmberg (1989 apud Garrison, 2000) sobre *conversação didática guiada* confere importância à conversação entre o formador e os alunos, mas reconhece que, devido às necessidades econômicas, ela é complementar à organização prévia do curso (Garrison, 2000, p. 7-8) que inclui outras atividades síncronas e assíncronas, como as realizadas apenas entre os alunos em fóruns e bate-papos.

Essa estrutura/organização de curso muito firme e planejada, embora aberta a mudanças, relaciona-se com a Teoria da Distância Transacional de Michael Moore (1997, p. 1) – que também não se afasta totalmente do modelo industrial, embora focalize mais as questões pedagógicas. Ela entende a EaD como um conceito pedagógico mais do que uma definição da separação geográfica [e física] entre alunos e professores. Seus três pilares de análise possibilitam a verificação da distância comunicativa entre os professores e alunos: as relações e o diálogo entre professores e alunos (associados às ferramentas de comunicação utilizadas); a estrutura do curso (organização e design); e a natureza e o grau de autonomia dos alunos (Garrison, 2000, p. 8; Henderson, 2005, p. 3). Garrison (2000, p. 8) resume: o programa mais distante tem maior diálogo e baixa estrutura, enquanto o programa menos distante tem maior diálogo e estrutura. Uma grande

estruturação de um curso apoiado pela EaD possibilitaria maior autonomia aos alunos, pois eles podem tomar decisões, estabelecer objetivos, procedimentos, recursos e avaliações (Moore, 1990, p. 13) a partir de orientações claras a seguir, e eles não ficariam total ou constantemente dependentes do acompanhamento e supervisão dos professores. Do outro lado dessa autonomia, está o controle dos professores – e, para Garrison (2000, p. 9, tradução minha), “a dificuldade nesta polarização parece ser a conceituação da autonomia menos como uma função ou responsabilidade pessoal e mais como uma função da estrutura e dos materiais de aprendizagem”. Porém, a autonomia dos alunos parece ser proporcional ao seu conhecimento e experiência em EaD: quanto maiores, mais autônomos poderão ser não apenas nas questões técnicas, mas também nas pedagógicas, entendendo qual é papel esperado deles, de seus colegas e do formador responsável.

Um exemplo de cursos de atualização em educação musical na EaD via Internet

Como exemplo das questões acima apresentadas, exponho adiante a estrutura básica dos quatro cursos de formação continuada em educação musical realizados pela CPE/Osesp no primeiro semestre de 2006 (Tabela 1). A organização inicial foi proposta pela coordenação e submetida à análise dos docentes, para verificação da adequação e de adaptações pertinentes às propostas individuais e ao perfil de cada público-alvo. Embora poucas alterações tenham sido realizadas, a participação dos docentes foi fundamental para delimitação de atividades complementares e prazos de execução das tarefas. Mas a necessidade de envolvimento contínuo dos formadores e da equipe administrativa sugere que, além das questões pedagógicas, os aspectos financeiros e organizacionais são determinantes da qualidade. Por exemplo, nos cursos mencionados, deveriam acompanhar o trabalho de um certo número de alunos, embora não precisassem participar em todos os bate-papos devido à diversidade de horários. Por isso, os cursos requereram grande dedicação, compromisso, organização e tempo. Ou seja, se analisado sob o aspecto “industrial”, na relação custo-benefício, os cursos requereram investimentos financeiros elevados (como outros de EaD) no que tange à carga horária dos formadores, além do tempo da equipe de apoio para a organização dos cursos, formatação e atualização da ferramenta de trabalho e supervisão técnico-pedagógica. Uma alternativa foi estimular a autonomia dos alunos para que não dependessem exclusivamente dos formadores e trabalhassem em grupos por meio de

Tabela 1: Organização inicial dos cursos realizados no primeiro semestre de 2006 pela CPE/Osesp

Atividade	Objetivos	Características	Ferramentas
Preenchimento do próprio perfil e conhecer os dos colegas (obrigatório)	Familiarização, entrosamento, busca de objetivos e formações comuns	Individual - coletivo	Perfil
Elaboração dos planejamentos (obrigatório)	Compartilhamento dos conhecimentos, aperfeiçoamento das propostas individuais	Planejamento Individual	Portfólios Bate-papo (grupos)
Fórum Planejamento em educação musical (obrigatório) Leituras sobre Planejamento (obrigatório)	Discussão sobre os planejamentos das atividades que serão realizadas nas escolas	Discussões coletivas Individual	Fórum Leituras
Elaboração de uma lista de dificuldades (caso existam) do trabalho no Teleeduc (opcional)	Avaliação técnico-pedagógica da utilização do Teleeduc e reflexão sobre a implementação de seu planejamento	Individual	Portfólios individuais Presencial (Mód. 2)
Fórum EaD e educação musical (opcional)	Discussão sobre formas de acompanhamento a distância na educação musical	Discussões coletivas	Fórum
Atualização do Diário de Bordo, com os planejamentos e breves relatos das aulas dadas (obrigatório)	Reflexões sobre as aulas e atividades propostas, compilando materiais para a montagem do Portfólio.	Individual	Diário de bordo
Consultas, leituras e contribuições de materiais adicionais (opcional)	Complementação de informações que possam enriquecer suas atividades	Individual	Materiais de apoio
Fórum Experiências com música orquestral em sala de aula (opcional)	Troca de ideias sobre atividades de execução, apreciação e composição utilizando o repertório orquestral	Discussões coletivas	Fórum
Fórum Avaliação em música (obrigatório) Leituras sobre Avaliação (obrigatório)	Discussão de parâmetros e referenciais para avaliação da produção musical	Discussões coletivas Individual	Fórum Leituras
Postagem do trabalho final (obrigatório)	Compartilhamento das atividades com seus colegas	Individual	Portfólios individuais
Comentários sobre trabalhos de 2 colegas (obrigatório)	Reflexão sobre a contribuição que a leitura dos trabalhos de seus colegas trouxe ao seu desenvolvimento profissional, apontando o que poderá utilizar em sua prática docente	Individual	Portfólios individuais
Entrega do trabalho final impresso (obrigatório)	Registro e avaliação das atividades musicais desenvolvidas, bem como reflexão sobre a aplicabilidade dos conteúdos adquiridos no curso	Individual	Presencial (Módulo 3)
Reelaboração do trabalho (se necessário)	Interação com formadora responsável pelo Teleeduc	Individual	Correio Portfólios individuais

bate-papos ou de fóruns. Estes foram considerados mais viáveis por serem realizados assincronamente, atendendo assim a disponibilidade individual de cada aluno e também dos formadores.

Enquanto sugestão metodológica, esta estruturação considerou o fato de que os docentes tinham pouca ou nenhuma experiência em EaD. Os alunos, além da inexperiência em EaD, às vezes também demonstravam inexperiência no próprio acesso e uso do computador e grandes dificuldades em manter a constância de participação. Portanto, uma estruturação maior poderia auxiliá-los e motivá-los a desempenhar as atividades. Além disso, cada docente poderia acrescentar ou modificar conteúdos, criar atividades adicionais e alterar prazos (com exceção dos prazos do final dos cursos) devido às necessidades percebidas nas interações com os alunos. Porém, na prática, pouco foi modificado – o que pode ter sido gerado: 1) pela proposta inicial (acomodação e apropriação da estrutura, conteúdos e objetivos dos cursos), 2) pouca disponibilidade de tempo (além da exigência contratual), ou 3) inexperiência em EaD.³

O trabalho docente “codificado” e “não codificado”

A estruturação dos cursos acima se relaciona ao que Tardif e Lessard (2005, p. 41-42) denominam de “trabalho codificado” da docência, ou seja, os aspectos burocráticos, codificados, prescritos, rotineiros, formais, normatizados, controlados, padronizados e delimitados, de divisão de tarefas – a ênfase em “elementos institucionais”. Sob este ângulo, o docente é “um agente da organização escolar, ele é seu mandatário e seu representante. Sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o status que possui na organização do trabalho” (Tardif; Lessard, 2005, p. 43).

Por outro lado, a liberdade para modificações no decorrer de um curso pode ser relacionada a um outro conceito de Tardif e Lessard (2005): o “trabalho não codificado”, ou seja, ele engloba os componentes informais, variáveis, implícitos, imprevistos. Estes permitem que o professor interprete e realize suas tarefas com certa flexibilidade, “principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas” (Tardif; Lessard,

2005, p. 43). Almeida (2003, p. 8) considera que “a EaD em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite romper distâncias espaço-temporais e viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se limitando a disseminar informações e tarefas inteiramente definidas *a priori*”. Para Cerqueira (2005, f. 39), esta situação é comum e até desejável na EaD:

Talvez seja este o novo paradigma do profissional, no caso, do professor, envolvido em projetos em EaD: um professor *a posteriori* e não *a priori*, ou seja, seu papel será definido de trás para frente, dadas as necessidades que vão sendo “coladas” no processo de ensino e aprendizagem a distância, e que podem, por sua vez, ser apenas “rascunhadas”, nunca “passadas a limpo” *a priori*. Ele deverá sempre estar aberto para o novo, para o porvir.

A autora cita Kenski (2003, p. 30), que também defende a flexibilidade e a adaptabilidade do professor:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado (Cerqueira, 2005, f. 40).

Como exemplo, transcrevo um trecho (textualizado⁴ com base em Gattaz, 1996) um trecho de um bate-papo sobre a organização das atividades e o acompanhamento dos alunos, realizado entre a coordenadora da CPE/Osesp e as duas formadoras do *Curso para professores com formação musical*. Nele ocorre a distribuição das tarefas entre as formadoras principalmente sobre o acompanhamento dos alunos em seus trabalhos individuais e nos fóruns de discussão:

Vemos assim que, apesar de um planejamento inicial, a coordenação geral e as formadoras acordaram modificações e detalhamentos na distribuição das tarefas, devido ao tempo escasso, alto número de participantes e outras necessidades percebidas no início do curso. Essa flexibilidade na reorganização da proposta – que acaba gerando um detalhamento e uma estruturação, organização e sistematização mais firme ainda – também é prevista nas relações entre os alunos e os docentes, como sugerem os conceitos de mediação e co-mediação em EaD, sobre os quais discorro adiante. A previsão

³ Estas questões carecem de investigação mais profunda, fazendo parte da pesquisa de doutorado da autora (em andamento).

⁴ Este procedimento foi adotado em todas as transcrições deste artigo. O autor comenta que a linguagem falada (que pode ser equiparada à linguagem escrita em bate-papos na Internet) difere da linguagem escrita, por isso, a textualização deve ser uma narrativa clara, com texto “limpo”, “enxuto” e “coerente”; sua leitura deve ser fácil e compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal (Gattaz, 1996, p. 135, 136). Por isso, palavras e frases podem ser “retiradas, alteradas ou acrescentadas”, como palavras redundantes e expressões como gírias (Gattaz, 1996, p. 136).

Tabela 2: Bate-papo sobre a organização das atividades do Curso para prof. com formação musical

Intervista	Mensagem
Coordenadora	seria legal a gente considerar algumas rubricas internas de acompanhamento dos trabalhos dos alunos?
Formadora 2	sim
Coordenadora	por exemplo, que vocês tenham um documento 1º de nome por turma que responda de forma a fixar?
Formadora 1	individual ou em grupo?
Formadora 1	sim, é preciso fazer essas agendas... pois a tempo vai
Coordenadora	individual - em formato agenda com eles.
Formadora 2	sim, em diários ou não. Não vale. É diferente a ideia de entrar. Não agendar logo e de não ter agenda, só o dia geral. Hoje que eu que já tem várias coisas. Mas em parâmetros, em domingo, ou terça convenientemente.
Formadora 1	em diários ou também não é bem visto...
Formadora 2	acho que a partir de agora, o segredo é cada uma de nós ir acompanhando tudo que for enviado por alguns dos nossos grupos.
Formadora 1	sim, então vamos ter "acompanhar" de acompanhar os alunos de nossos grupos, não é?
Coordenadora	sim, se você se organizar de acordo com a proposta de grupos do "diário de bordo", por consequência de lá fora que os alunos tem que fazer. Isso é acompanhamento com eles próprios?
Coordenadora	sim, coordenadora 1
Coordenadora	concordo, formadora 2
Formadora 1	e se outras vezes, a gente não consegue nos ajudar também.
Formadora 2	sim.
Coordenadora	para si, mas a possibilidade de acompanhar os parâmetros, diários. Mas, sempre de forma em alguns dos seus grupos. Se isso for bem feito, já está mais que bem!
Formadora 2	é que pelo que eu, é difícil. É muito geral. Então mesmo tem seguido e agora em questão de 2 dias de trabalho com...
Formadora 1	é mesmo. A gente pode dividir, por exemplo cada vez que entrar, acompanhar 2 alunos.
Coordenadora	mas talvez por isso é que o grupo tem que definir mais o que fazer.
Formadora 1	mas quantos alunos vai ter?
Coordenadora	em todo caso são 20 - 24 no total que está começando isso pode não ser o final quando é feita inscrição.
Formadora 1	é mesmo. São 18 alunos para cada sala, né?
Formadora 2	mas acho melhor acompanhar mais do perto, cada uma 17 - 18 alunos, do que de forma mais superficial em 24...
Coordenadora	concordo com a professora 2
Formadora 1	na verdade... você não viu mesmo com o grupo lá em algum tempo???
Formadora 2	mas não fixar a agenda com quem poderia acompanhar sempre, quando não for algo específico dos grupos. Isso não é dos parâmetros e diários.
Coordenadora	sim, acho que você poderia ser como fez mesmo por cada sala?
Formadora 2	mas também se falamos pra formadora 1, que eu tenho responsabilidade maior na área de planejamento?
Coordenadora	acho que não, não foi formadora 1 os outros - os parâmetros, experiências, EAD - mais consequentemente, certo?
Formadora 2	sim.
Coordenadora	é que tem mais coisa dentro de planejamento, experiência, fundamentação teórica
Formadora 2	planejamento e fundamentação teórica são as coordenadoras.
Coordenadora	por isso, acho que a formadora 1 poderia acompanhar com alguns também, o de fundamentação.
Formadora 2	mas como o de planejamento não são coisas novas no grupo, não inclui nada no de fundamentação. Ou a formadora 1 não tem nenhuma responsabilidade de de fundamentação?
Formadora 1	podem ter.
Coordenadora	mas não depende de "agora" por isso. Então acho não, acho que é importante participar de tudo. Mas é "concordo" com a ideia de acompanhamento com todos.
Coordenadora	é que formadoras como diários, parâmetros, sempre, não acho que seja fundamental todas acompanharem.
Formadora 2	sim, acho não é apenas acompanhar os alunos, cada uma de nós que tem mais a função de "acompanhar" de forma a ajudar aqueles que vivem em um caso à distância e lá...

de atuação do docente enquanto mediador pode ser gerada no âmbito do “trabalho codificado” (previsto na própria estrutura do curso), mas sua mediação será viabilizada e expandida no âmbito do “trabalho não codificado”, que dá abertura à diferentes estratégias de mediação levando em conta a reação e participação dos alunos.

Relações interativas na EaD: mediação dos formadores e co-mediação dos alunos

Em EaD torna-se cada vez mais comum a participação ativa e determinantes dos alunos na condução dos trabalhos. Por isso, as interações sociais dos docentes envolvem não somente sua própria mediação pedagógica junto aos alunos, mas também a co-mediação dos alunos. Muitos cursos⁵ começam com a mediação dos docentes e culminam na ênfase da co-mediação dos alunos, proporcionando assim experiências variadas e úteis para o seu desenvolvimento social e educacional.

A mediação pedagógica dos docentes na EaD

A interatividade entre docentes e alunos depende muito do que os docentes entendem como *mediação pedagógica* e como a viabilizam em suas práticas. Para Masetto, Moran e Behrens (2000, p. 144), deve-se entender a *mediação pedagógica* em EaD como

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Os educadores ainda colocam a mediação pedagógica como “fundamento para que se realize significativamente o processo de aprendizagem a distância” (Masetto; Moran; Behrens, 2000, p. 132 apud Cerqueira, 2005, f. 55). Cerqueira (2005, f. 61) cita Mori (2004, f. 80-81), que considera a mediação pedagógica como

o resultado da articulação de uma série de situações, fatores, intenções e saberes que contribuem ou não para o seu desenvolvimento. Sendo assim, o processo de mediação pode variar de acordo com o contexto no qual os sujeitos estão envolvidos, as características pessoais e profissionais do professor, a motivação e interesse dos alunos, os conteúdos e os conceitos que são desenvolvidos, as estratégias e técnicas empregadas, a linguagem estabelecida, a intencionalidade do professor.

A mediação também se aproxima do conceito de *estar junto virtual* (Prado; Valente, 2002), uma vez que atuar na EaD inclui expressar pensamentos e sentimentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento. As interações por meio dos recursos disponíveis nos AVAs propiciam as trocas individuais e a constituição de grupos colaborativos que interagem, discutem problemáticas e temas de interesses comuns, pesquisam e criam produtos, ao mesmo tempo em que se desenvolvem (Almeida, 2003, p. 7). Masetto (2001, p. 131) também comenta que o professor deixa de ser o “*expert* e transmissor de informações” partindo “para um relacionamento de co-operação, de co-participação, de estar junto, de equipe, de parceria entre os participantes daquele processo de aprendizagem”.

Com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem redefine-se o papel do professor que finalmente pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas idéias e propostas, aquele que navega junto com os alunos, apontando as possibilidades dos novos caminhos sem a preocupação de ter experimentado passar por eles algum dia. O professor provoca o aluno a descobrir novos significados para si mesmo, ao incentivar o trabalho com problemáticas que fazem sentido naquele contexto e que possam despertar o prazer da descoberta, da escrita, da leitura do pensamento do outro e do desenvolvimento de projetos colaborativos. Desenvolve-se a consciência de que se é lido para compartilhar idéias, saberes e sentimentos e não apenas para ser corrigido. (Almeida, 2003, p. 7).

Um outro aspecto apontado por Tardif e Lessard (2005), que inicialmente nos parece polêmico e relaciona-se à mediação pedagógica em EaD, é o dos alunos como “clientes involuntários” ou “forçados”. Esses alunos “podem neutralizar a ação dos trabalhadores [formadores], porque estes têm necessidade da participação deles” para trabalhar; assim, os alunos precisam ser convencidos “quanto ao benefício de sua ação”, “aderir subjetivamente” por cessão de oposição ou por neutralização. As principais necessidades são a motivação para a sua participação e diminuição da resistência (Tardif; Lessard, 2005, p. 34-35). E essa motivação muitas vezes passa pelo campo emocional, extracurricular, extrapolando as áreas técnico-pedagógicas e organizacionais da interação social entre os docentes e seus alunos.

Como exemplo, apresento uma situação em que a mediação dos docentes e da equipe de apoio foi fundamental para o alcance dos objetivos dos cursos da Osesp. A mediação considerou aspectos

⁵ Como exemplo, encontramos várias disciplinas desenvolvidas a distância na PUC/São Paulo no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, sob a orientação da profa. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (Almeida et al., 2004; Cerqueira, 2005).

pedagógicos, mas o foco foi organizacional. O último módulo de três desses cursos (os dois *Cursos para leigos* e o *Curso misto*) foi agendado para uma data em que poderia ocorrer um dos jogos do Brasil nas quartas de final da Copa do Mundo de Futebol de 2006. A antecedência com que o agendamento foi feito não permitiu a confirmação desse dado, portanto, qualquer decisão seria tomada em questão de dias. Ora, visto que a grande maioria dos participantes preferiria acompanhar o jogo (à tarde) e revelou que provavelmente faltaria aos cursos, foi necessário propor uma alternativa que ao mesmo tempo suprisse a carga horária e cujo conteúdo fosse pertinente aos cursos. A negociação foi feita em dois estágios: em um primeiro, optou-se por condensar a carga horária do curso diminuindo os intervalos e mantendo a organização inicial. Não tendo sido aceita essa proposta, foi necessário criar uma nova alternativa que contemplasse o desejo da maioria para que o curso pudesse ser efetivado a contento. A alternativa final manteve o horário da manhã e disponibilizou a participação em uma palestra no *Curso para professores com formação musical*, na

semana seguinte. Essa transferência/reposição de carga horária precisou de autorização tanto da direção da Osesp quanto da Secretaria de Educação, e assim demonstrou disposição em atender aos interesses dos participantes. Como resultado do atendimento a essa dimensão “afetiva” (Tardif; Lessard, 2005, p. 46) –, verificamos que 52% dos alunos inscritos nos cursos compareceu no dia do jogo e, destes, 65% compareceram também na reposição. Muitos lamentaram e justificaram sua ausência na reposição devido a compromissos anteriormente assumidos ou emergências pessoais, e se comprometeram a participar do fórum Avaliação que trataria do mesmo tema.

Além dessas negociações que envolvem a dimensão afetiva e social, é necessário que os alunos compreendam seu processo de trabalho em EaD, e que os professores os motivem e acompanhem conscientes do estágio desse processo em que se encontram (vide Salmon, 2000). Essa compreensão pode ajudar alunos, formadores e equipe de apoio a otimizar as interações *on line*, levando as

Tabela 3: Mensagem com orientações organizacionais e técnicas – Curso II para leigos

Emissora: formadora 3	Destinatários: Todos	Data: 16/04/2006 22:20:49
Assunto: Acesso ao Teleduc		
Oi Professores(as)! Tudo bem? Que bom que vocês já estão acessando o Teleduc e preenchendo a ferramenta perfil! Só colocaremos os conteúdos mais próximos ao dia 20. Mesmo assim, quando tiverem um tempinho vocês podem explorar as ferramentas, que aparecem no menu à esquerda. Mas só terão obrigatoriedade de acessar após o dia 20 de abril, quando será o módulo 1 do Curso II, ok? Um abraço a todos e sejam muito bem-vindos(as)!!!		

Tabela 4: Mensagem com orientações organizacionais e pedagógicas – Curso misto

Emissora: formadora 1	Destinatários: Todos	Data: 21/05/2006 17:54:09
Assunto: Acesso ao Teleduc: participação!		
Olá, pessoal! Muito trabalho nas escolas? Imagine que sim! Gostaria de motivá-los(as) a acessarem mais o Teleduc. Temos poucos portfólios preenchidos com planejamentos, poucos diários de bordo com relatos das aulas, e aconteceu somente um bate-papo. Que pena, vocês devem estar fazendo tanta coisa interessante e não estão compartilhando!! Então o pedido é que vocês comecem a habitar mais este espaço, que é feito com muito carinho e cuidado para vocês. Entrem ao máximo, não apenas para registrar presença (afinal faz parte da carga horária do curso), mas para: 1) participar dos Bate-papos (agendem e compareçam!), 2) participar do fórum Planejamento (importante para continuarmos o debate sobre teorias e práticas musicais), 3) anexar seus planejamentos no seu Portfólio individual, e 4) registrar o processo de cada um no Diário de Bordo. Estamos aqui para acompanhá-los, trocar idéias e sugestões, mas somente podemos fazê-lo se vocês nos fornecerem as informações, certo? E o mesmo entre vocês: os diálogos já observados nos mostraram que vocês têm muito a oferecer para seus colegas! Um grande abraço, na expectativa de uma semana movimentadíssima aqui no Teleduc!!		

interações que inicialmente versam sobre aspectos técnicos ao campo das interações pedagógicas. As dificuldades técnicas diminuem após a familiarização inicial, dando lugar ao diálogo sobre aspectos pedagógico-musicais – como podemos ver nas mensagens postadas pelas formadoras de dois cursos – *Curso II para leigos* e *Curso misto*:

Um breve olhar sobre a movimentação dos alunos no ambiente do *Curso misto* demonstrou 101 acessos antes mensagem postada (do início do curso em 11/05 à postagem da mensagem acima em 21/05/2006), e 573 nos meses seguintes até 13/08/2006, com um aumento gradual dos acessos e das interações. Ou seja, além de orientar sobre procedimentos, as mensagens também devem motivar os alunos e demonstrar o acompanhamento (*estar junto virtual* e mediação pedagógica) dos docentes, mostrando o convencimento dos alunos quanto ao benefício da ação docente (Tardif; Lessard, 2005, p. 34-35).

A co-mediação dos alunos na EaD

Outro aspecto importante é a atuação do aluno como *co-mediador* do processo de ensino e aprendizagem em EaD. Também essa atuação possibilita a sua compreensão do papel do professor, pois o aluno se coloca no papel de formador do curso e se torna responsável pelo seu próprio processo de aprendizado e o dos colegas. Para Cerqueira (2005, f. 112-113), os alunos “precisam garantir este espaço da mediação articulada em co-mediação e inter-mediação como mais uma conquista dentro dos ambientes de ensino-aprendizagem digitais ou presenciais, efetivando, conseqüentemente, espaços de colaboração”.

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim, as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade [exclusiva] do professor. (Cerqueira, 2005, f. 44).

Tabela 5: Exemplo de co-mediação no fórum Avaliação do Curso I para leigos em música

Emissora: formadora 1	Destinatários: Todos	Data: 21/05/2006 17:14:09
Assunto: Acesso ao Teleduc: participação!		
<p>Olá, pessoal! Muito trabalho nas escolas? Imagina que sim! Gostaria de motivá-los(as) a acessarem mais o Teleduc. Temos poucos portfólios preenchidos com planejamentos, poucos diários de bordo com relatos das aulas, e aconteceu somente um bate-papo. Que peninha, vocês devem estar fazendo tanta coisa interessante e não estão compartilhando! Então o pedido é que vocês deem a habitar mais este espaço, que é feito com muito carinho e cuidado para vocês. Entrem ao máximo, não apenas para registrar presença (afinal faz parte da carga horária do curso), mas para: 1) participar dos Bate-papos (agendem e compareçam!), 2) participar do fórum Planejamento (importante para continuarmos o debate sobre teorias e práticas musicais), 3) anexar seus planejamentos no seu Portfólio individual, e 4) registrar o processo de cada um no Diário de Bordo. Estamos aqui para acompanhá-los, trocar idéias e sugestões, mas somente podemos fazê-lo se vocês nos fornecerem as informações, certo? E o mesmo entre vocês: os diálogos já observados nos mostraram que vocês têm muito a oferecer para seus colegas! Um grande abraço, na expectativa de uma semana movimentadíssima aqui no Teleduc!!</p>		

Acrescentei a palavra “exclusiva” porque o professor ou mesmo algum outro membro da equipe precisa estar presente em situações-chave que lhe permitam acompanhar o processo de construção do conhecimento dos participantes do curso. Novamente vemos aqui a importância do aumento gradual da autonomia dos alunos e do estímulo à cooperação.

Como exemplo, apresento na Tabela 5 um trecho de um diálogo em um dos fóruns, que representa a co-mediação de uma aluna. Em sua mensagem, a aluna lembra a colega do objetivo inicial do fórum, e a estimula a refletir sobre o aspecto em questão.

Finalizando: algumas perspectivas

Tardif e Lessard (2005) apontam como de grande importância o caráter da relação entre os alunos e formadores – individual ou coletiva, privada ou pública. Os mesmos consideram que normalmente o caráter é de “coletividade pública”, o que levanta aspectos como igualdade e controle (Tardif; Lessard, 2005, p. 35). Estes podem ser relacionados ao que os autores chamam de “regularidades sociais” e nas ações – para eles, “a escola existe, sobretudo, porque milhares de professores e milhões de alunos fazem a cada dia *grosso modo* a mesma coisa, nas mesmas situações, com os mesmos recursos e em função dos mesmos fins” (Tardif; Lessard, 2005, p. 46) que seriam o ensinar e o aprender. A partir dessas regularidades é que podem ocorrer os desvios e as adaptações (Tardif; Lessard, 2005, p. 47) dos padrões estabelecidos. Desse modo, não há como negar que é necessário haver um certo cronograma, um controle, uma rotina com objetivos e tarefas claros a serem cumpridos, a partir das quais podem ser feitas adaptações para atender aos “coletivos individuais”.

Esses aspectos foram encontrados nos cursos aqui apresentados, e envolvem critérios comuns e claros para a sua realização e avaliação e das suas atividades na “macroestrutura” (todos os cursos) e na “microestrutura” (diferenças de cada curso). Essa análise permite verificar, de um lado, aspectos ine-

rentes a cada curso – por exemplo, público-alvo, docentes e a evolução/movimentação dos participantes; e, por outro lado, aspectos mais gerais entre os cursos – eventualmente por meio de análises comparativas da proposta geral. A partir dessas análises, os cursos subseqüentes podem ser aperfeiçoados e adaptados.

Por fim, lembramos também das questões sociais envolvidas, enquanto influência dos cursos nas escolas dos docentes. Tardif e Lessard (2005, p. 53) asseguram que o trabalho docente não é apenas uma “experiência pessoal”, mas também é social – “situações e significações pelas quais a experiência de cada um é, também, de certa maneira, a experiência de todos”, marcada pela “heterogeneidade dos princípios culturais e sociais”. Conforme os autores “as escolas não são um lugar neutro de trabalho [...], mas um dispositivo social de trabalho cujas características físicas, estruturais e simbólicas têm um peso claro sobre os trabalhadores” (Tardif; Lessard, 2005, p. 48). Por isso, o professor é mais “um ator social” cujas “relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho” e “negociações diárias com outros agentes educativos” são mais significativas do que a imagem dele como “um agente da organização” (Tardif; Lessard, 2005, p. 45). No depoimento adiante, observamos o quanto as relações e negociações são importantes para o sucesso das atividades do professor participante do curso, onde a interação do professor com

Tabela 6: Exemplo de relato sobre as interações entre os participantes e os colegas em suas escolas (Curso I para leigos em música)

Emissor	Mensagem
Aluna	Início dos trabalhos: O começo foi de busca de material e das parceiras. Achei o vídeo Descobriando a Orquestra, encontrei a bandinha da escola, copiei alguns textos do Teleduc [...] Bem, depois me reuni com a profa. de Artes, Olga e com a outra prof. de Português, também responsável pelas aulas de leitura, Rita de Cássia. Foi uma reunião muito produtiva, pois as duas gostaram do projeto. Rita parece que adora música e tem os CDs de música clássica da Folha. Olga tem um DVD que ganhou em outra escola, enfim, trocamos idéias e planos. Fizemos uma pequena apostila, com imagens dos instrumentos, da organização da orquestra e com textos sobre a Sala São Paulo, a Orquestra e copiamos ainda algumas das brincadeiras dos programas que recebemos – esta parte ficará com a Olga, de Artes. Rita e eu trabalharemos com o vídeo, além do da Orquestra, ela aproveitará as aulas de leitura para passar partes do filme Fantasia, de Disney, com comentários. Para as aulas de Português, ficou o trabalho com as músicas, com a sonoridade propriamente dita e pediremos a pesquisa sobre, pelo menos dois compositores. Comprei o livrinho A Orquestra Tintim por Tintim, e tivemos a agradável descoberta de que o CD apresenta o som de cada instrumento. Bem, trabalharemos com o som e com os instrumentos da bandinha, apreciação a composição.
Formadora	Como é importante envolver mais colegas nos trabalhos, não é? Fiquei feliz com esta interação, que espero que tenha continuado muito produtiva durante todo o projeto. E que bom que vocês previram atividades musicais práticas também. Estou curiosa para conhecer como elas se concretizaram!

seus colegas no curso e nas escolas foi crucial para que a escola se envolvesse como um todo e os alunos pudessem ter o máximo de aproveitamento do *Programa Descubra a Orquestra*:

Interações como as apresentadas neste artigo confirmam o quanto o ser humano é central ao desenvolvimento do trabalho docente, na medida em que não se esgotam na relação professor e aluno,

mas envolvem os demais atores sociais da instituição escolar. Portanto, a partir dos dados apresentados, podemos inferir que os conceitos de interação social de Tardif e Lessard (2005), de mediação e co-mediação em EaD – ou o *estar junto virtual* de Prado e Valente (2002) são coerentes e complementares, e realmente se traduziram em práticas efetivas nos cursos investigados.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*: Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez., 2003.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de et al. *Relatório de pesquisa não publicado*: mestrado a distância. Pós-Graduação em Educação: Currículo. Núcleo de Formação de Educadores. São Paulo: Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, 2004.
- CERQUEIRA, Valdenice M. M. de. *Mediação pedagógica e chats educacionais*: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo)–Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GARRISON, Randy. Theoretical challenges for Distance Education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 1, n. 1, June 2000. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/333>>. Acesso em: 15 fev. 2007.
- GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.
- HENDERSON, Ruy. Formação continuada de professores de música através da modalidade de educação a distância via internet. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...*Porto Alegre: Abem, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperation and the use of technology. In: JONASSEN, David H. (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan, 1996. p. 1017-1044.
- KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica num ambiente de EaD. In: ALMEIDA, Fernando José de (Coord.). *Projeto Nave: educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: [s. n.], 2001.
- MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manoel; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- MOORE, Michael. Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning*, v. 5, n. 3, p.10-15, 1990.
- _____. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Ed). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 1997. p. 22-38.
- MORI, Katia R. G. *A mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito; VALENTE, José Armando. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Unicamp/NIED, 2002. p. 27-38. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/index.html>>. Acesso em: 29 ago. 2007.
- ROSS, Malcom. What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, v. 12, n. 3, p. 185-201,1995.
- SALMON, Gilly. *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page, 2000.
- SMALL, Christopher. Musicking: a ritual in social space. In: RIDEOUT, Roger (Ed.). *On the sociology of music education*. Norman: University of Oklahoma, 1997. p. 1-12.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 04/05/2007