

revista da  
**abem**

associação brasileira de educação musical



**abem**  
Associação Brasileira  
de Educação Musical

## Associação Brasileira de Educação Musical | ABEM | 2011-2013

### DIRETORIA

PRESIDENTE	Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber, UEL, PR   <a href="mailto:magali.kleber@gmail.com">magali.kleber@gmail.com</a>
VICE-PRESIDENTE	Profa. Dra. Jusamara Souza, UFRGS, RS   <a href="mailto:jusa.ez@terra.com.br">jusa.ez@terra.com.br</a>

### TESOURARIA

1º TESOUREIRA	Profa. Dra. Cristiane Almeida, UFPE, PE   <a href="mailto:cmgabr@yahoo.com.br">cmgabr@yahoo.com.br</a>
2º TESOUREIRA	Profa. Ms. Vânia Malagutti da Silva Fialho, UEM, PR   <a href="mailto:vaniamalagutti@hotmail.com">vaniamalagutti@hotmail.com</a>

### SECRETARIA

1º SECRETÁRIO	Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, UFPB, PB   <a href="mailto:luisrsq@uol.com.br">luisrsq@uol.com.br</a>
2º SECRETÁRIA	Profa. Ms. Flavia Narita, UNB, DF   <a href="mailto:flavnarita@yahoo.com.br">flavnarita@yahoo.com.br</a>

### CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Maria Cecília Torres, IPA, RS   <a href="mailto:mariaceciliaartorres@yahoo.com.br">mariaceciliaartorres@yahoo.com.br</a>
EDITORA	Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza, UEM, PR   <a href="mailto:cvcoelhosouza@gmail.com">cvcoelhosouza@gmail.com</a>
MEMBROS	Prof. Dr. Carlos Elias Kater, UFSCar, SP   <a href="mailto:carloskater@gmail.com">carloskater@gmail.com</a> Profa. Dra. Lília Neves Gonçalves, UFU, MG   <a href="mailto:lilianeves@demac.ufu.br">lilianeves@demac.ufu.br</a> Profa. Dra. Nílceia Protásio Campos, UFG, GO   <a href="mailto:camposnilceia@gmail.com">camposnilceia@gmail.com</a>

### DIRETORIA REGIONAL

NORTE	Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros, UFAM, AM   <a href="mailto:rosemarastaub@hotmail.com">rosemarastaub@hotmail.com</a>
NORDESTE	Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho, UFPB, PB   <a href="mailto:vanildom@uol.com.br">vanildom@uol.com.br</a>
CENTRO-OESTE	Profa. Ms. Flávia Maria Cruvinel, UFG, GO   <a href="mailto:fmcruvinel@gmail.com">fmcruvinel@gmail.com</a>
SUDESTE	Prof. Dr. José Nunes Fernandez, UNIRIO, RJ   <a href="mailto:jonufer@globo.com">jonufer@globo.com</a>
SUL	Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, UFSM, RS   <a href="mailto:claubell@terra.com.br">claubell@terra.com.br</a>

### CONSELHO FISCAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben, UFRGS, RS   <a href="mailto:lucianadelben@uol.com.br">lucianadelben@uol.com.br</a>
MEMBROS	Profa. Dra. Valéria Carvalho, UFRN, RN   <a href="mailto:vcarvalhodeart@msn.com">vcarvalhodeart@msn.com</a> Profa. Dra. Ana Lúcia Louro, UFSM, RS   <a href="mailto:analouro@brturbo.com.br">analouro@brturbo.com.br</a> Profa. Dra. Inês Rocha, Colégio Pedro II, RJ   <a href="mailto:ines.rocha2006@hotmail.com">ines.rocha2006@hotmail.com</a>
SUPLENTES	Profa. Ms. Juciane Araldi, UFPB, PB   <a href="mailto:juciane.araldi@gmail.com">juciane.araldi@gmail.com</a> Profa. Dra. Viviane Beineke, UDESC, SC   <a href="mailto:vivibk@gmail.com">vivibk@gmail.com</a> Prof. Ms. Darcy Alcantara, UFES, ES   <a href="mailto:darcyalcantaraneto@gmail.com">darcyalcantaraneto@gmail.com</a>

revista da  
**abem**

Revista da Abem | v.20 | n.27 | Londrina | jan./jun 2012 | ISSN 1518-2630

**Revista da Abem, v.20, n.27, jan./jun 2012**

A REVISTA DA ABEM publica artigos inéditos em Educação Musical, em especial resultantes de pesquisas de caráter teórico, revisões de pesquisa e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas. No sistema *Webqualis* (CAPES), a Revista da ABEM está avaliada como qualis A2.

---

Revista da ABEM, v.20, n. 27, jan./jun 2012.  
Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000  
Semestral  
ISSN 1518-2630  
1. Música: periódicos

---

**Indexada em / Indexed in:**

**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

**GEODADOS** - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

**CLASE** - Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México, UNAM)

**BMB** - Bibliografia Musical Brasileira (Academia Brasileira de Música - ABM)

**Versões on-line / On line versions:**

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>

Copidesque e revisão / *Copy desk and proofreading*: Trema Assessoria Editorial

Projeto gráfico / *Graphic design*: Visualitá

Impressão / *Printing*: Gráfica Calábria

E-mail: [revistaabem@hotmail.com](mailto:revistaabem@hotmail.com)

Aceita-se permuta

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.

---

Apoio



## sumário

### **7** *Editorial*

### **ARTIGOS**

- |   |            |  |
|---|------------|--|
| Cathy Benedict  | <b>11</b>  | The social contract and music education: The emergence of political authority  |
| Anna Rita Addressi  | <b>21</b>  | Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”  |
| Dulcimarta Lemos Lino   | <b>31</b>  | Música, pesquisa e infância: cantorias do repente  |
| Evandro Carvalho de Menezes   | <b>43</b>  | Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no Corpo Cidadão   |
| Lisbeth Soares  | <b>55</b>  | Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso   |
| Maura Penna<br>Olga Renalli Nascimento e Barros<br>Marcel Ramalho de Mello                  | <b>65</b>  | Educação musical com função social: qualquer prática vale?   |
| Cristina Bertoni dos Santos   | <b>79</b>  | Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola  |
| Rafael Rodrigues da Silva   | <b>93</b>  | O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio   |
| Fernanda Albernaz do Nascimento   | <b>105</b> | Educação musical sob a ótica do pensamento complexo  |
| Alvaro Neder  | <b>117</b> | “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística |
| Leila Miralva Martins Dias  | <b>131</b> | Interações pedagógico-musicais da prática coral  |
| Maria F. de T. G. Barbosa França<br>Sandra Leite de Sousa Azevedo                           | <b>141</b> | Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano   |
| Regina Antunes Teixeira dos Santos<br>Cristina Capparelli Gerling<br>Álvaro Luiz de Bortoli | <b>149</b> | Modelagem matemática: ferramenta potencial para avaliação das inflexões rítmicas na realização musical de estudantes   |
| Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo  | <b>163</b> | Resenha: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibplex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical).                             |

## contents

### **7** Editorial

### **ARTICLES**

- Cathy Benedict **11** The social contract and music education: The emergence of political authority
- Anna Rita Addressi **21** Vocal interaction between infant and adults during diaper change routines
- Dulcimarta Lemos Lino **31** Music, research and childhood: *repente* the singing
- Evandro Carvalho de Menezes **43** Living together, talking, creating and playing music: music education in the *Corpo Cidadão*
- Lisbeth Soares **55** Pedagogical support program and inclusion: a case study
- Maura Penna  
Olga Renalli Nascimento e Barros  
Marcel Ramalho de Mello **65** Music education with social function: is any practice valid?
- Cristina Bertoni dos Santos **79** Music education and school: the concepts and expectations from middle school students regarding music education in school
- Rafael Rodrigues da Silva **93** What makes a music 'good' or 'bad': legitimacy criteria and musical consume among junior high students
- Fernanda Albernaz do Nascimento **105** Musical education from the perspective of complex thought
- Alvaro Neder **117** 'Permit me to introduce you to yourself': The role of affectivity for the development of creativity in the jazz community's informal musical education
- Leila Miralva Martins Dias **131** Pedagogic-musical interactions in choir practice
- Maria F. de T. G. Barbosa França  
Sandra Leite de Sousa Azevedo **141** For a new paradigm in the musical initiation to the piano
- Regina Antunes Teixeira dos Santos  
Cristina Capparelli Gerling  
Álvaro Luiz de Bortoli **149** Mathematical modeling: A potential tool for the evaluation of timing in students' performance
- Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo **163** Book review: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011. 352 p. (Série Educação Musical).

**A** *Revista da Abem*, com este novo número, mantém seu compromisso de divulgar a pluralidade do conhecimento, reafirmando-se como o maior espaço de reflexão para a área de educação musical no Brasil. Dessa forma, a *Revista da Abem* exerce um papel de relevância para a implementação e renovação de temas e pesquisas, que se reflete diretamente nas práticas e ações educativas musicais, assim como se torna um canal de comunicação entre as diferentes produções das regiões brasileiras com os núcleos de formação profissional, além de divulgar o estado atual das investigações em educação musical no país.

Os artigos publicados apresentam contribuições interessantes para os estudos de pensamentos filosóficos relacionados às políticas públicas e à educação musical, de bebês e infância, de inclusão, de desempenho musical e educação musical, de aulas de música no ensino médio, de concepções de música de estudantes, de práticas educativas, de interações pedagógico-musicais e de projetos pedagógicos.

O artigo que abre a revista, de Cathy Benedict, da Florida International University, Estados Unidos, “The social contract and music education: the emergence of political authority”, discute, na perspectiva da teoria do contrato social, as situações da educação musical, nos Estados Unidos e no Brasil. Verificando o exercício da liberdade e o domínio público que se configuram com a expansão curricular em relação com as práticas culturais em música, a autora faz reflexões instigantes para pensarmos a situação da música nas escolas.

O trabalho de Anna Rita Addressi, da Università di Bologna, Itália, “Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da ‘troca de fraldas’”, apresenta um estudo em ambiente familiar sobre as interações entre um bebê e seus pais através da voz, mostrando o papel e a importância da rotina para o desenvolvimento musical e integral das crianças pequenas.

O texto “Música, pesquisa e infância: cantorias do repente”, de Dulcimarta Lemos Lino, apresenta uma reflexão sobre os modos de fazer pesquisa com crianças pequenas e música, destacando a necessidade de inovação nos procedimentos metodológicos para uma leitura mais contextualizada da vida musical na infância.

Evandro Carvalho de Menezes apresenta, em “Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no Corpo Cidadão”, uma parte de sua dissertação de mestrado, que investigou o processo pedagógico-musical numa ONG em Belo Horizonte. As práticas de *performance* que conduzem as ações educativas mostraram o caráter coletivo e interativo da comunidade envolvida no processo de educação musical na ONG Corpo Cidadão.

Lisbeth Soares divulga, através do artigo “Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão: um estudo de caso”, o programa Papi de uma escola de música de São Paulo, mostrando a importância dos trabalhos de inclusão através da discussão do caso de um aluno diagnosticado com autismo.

Maura Penna, Olga Renalli Nascimento e Barros e Marcel Ramalho de Mello refletem, em “Educação musical com função social: qualquer prática vale?”, sobre as funções do ensino de música em

---

projetos sociais, a partir dos dados coletados em três estudos de caso realizados em João Pessoa, e ressaltam a necessidade de equilíbrio entre os objetivos sociais e os propriamente musicais para que não se coloquem em risco as finalidades sociais dos projetos.

O texto “Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola”, de Cristina Bertoni dos Santos, apresenta um estudo de diferentes concepções dos alunos do ensino médio a respeito da aula de música numa escola estadual de Porto Alegre, que foi objeto de sua dissertação de mestrado.

Rafael Rodrigues da Silva, em “O que faz uma música ‘boa’ ou ‘ruim’: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio”, apresenta uma pesquisa que verificou os discursos de jovens de uma escola pública de Porto Alegre sobre seus consumos musicais e como estes fazem a distinção entre o que comumente se denomina “música boa” e “música ruim” no cotidiano escolar.

Fernanda Albernaz do Nascimento apresenta, no ensaio “Educação musical sob a ótica do pensamento complexo”, uma discussão, embasada em Edgar Morin, sobre a complexidade do pensamento na contemporaneidade e o papel do educador nesse contexto, ressaltando que a formação de educadores é uma grande responsabilidade na empreitada de mudança do pensamento para acompanhar as transformações da sociedade.

O texto “‘Permita-me que o apresente a si mesmo’: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística”, de Alvaro Neder, apresenta uma pesquisa sobre a educação musical informal numa comunidade jazzística, discutindo a relação afetiva do aprendiz com os saberes socialmente valorizados por sua comunidade que configuram os modelos identificatórios e os elementos motivadores para a busca do conhecimento.

O artigo de Leila Miralva Martins Dias, “Interações pedagógico-musicais da prática coral”, apresenta o estudo das interações que acontecem na aprendizagem musical da prática coral, enquanto condição necessária à constituição do coro, e seus desdobramentos nas relações entre os coristas, elementos estes observados durante a pesquisa de doutorado.

O próximo texto, “Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano”, de autoria de Maria Filomena de Toledo Gorrado Barbosa França e Sandra Leite de Sousa Azevedo, discute o projeto pedagógico concebido numa concepção rizomática, onde os conteúdos se entrelaçam e se encadeiam por incursões recíprocas, que foi desenvolvido para o curso de piano num conservatório estadual de música de Leopoldina, Minas Gerais.

O artigo de Regina Antunes Teixeira dos Santos, Cristina Capparelli Gerling e Álvaro Luiz de Bortoli, “Modelagem matemática: ferramenta potencial para avaliação das inflexões rítmicas na realização musical de estudantes”, discute os resultados de uma pesquisa feita com graduandos e pós-graduandos e apresenta as potencialidades da modelagem matemática como ferramenta de avaliação dos produtos gerados por instrumentistas.



---

Encerrando este número, na resenha de *Pedagogias em educação musical*, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo apresenta o livro organizado por Teresa Mateiro e Beatriz Ilari, escrito por autores brasileiros e uma autora portuguesa, que contém as ideias de dez pedagogos sobre o ensino de música, difundidas em inúmeros países e no Brasil, desde o início do século XX até o presente momento.

Esperamos que os leitores tenham muito proveito com a diversidade de temas e enfoques presentes na *Revista da Abem* n. 27 e que as reflexões instiguem novos trabalhos e a colaboração de novos autores.

Agradecemos ao corpo de pareceristas ad hoc que avaliaram os textos submetidos à chamada de trabalhos desta revista, à Flavia Motoyama Narita, que gentilmente nos auxiliou nas traduções do inglês, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela aprovação do projeto submetido ao Programa Editorial – Chamada MCTI/CNPq/MEC/Capes nº 15/2011.

*Cássia Virgínia Coelho de Souza*  
*Maria Cecília de Araújo Torres*



# The social contract and music education: The emergence of political authority

O Contrato Social e a Educação Musical: A Emergência da Autoridade Política

**CATHY BENEDICT** Florida International University (EUA) ▶ [cathy.benedict@fiu.edu](mailto:cathy.benedict@fiu.edu)

## abstract

Social contract theory has been used to explain the origin, emergence and justification of governing authorities and as a way of “understanding the political relationships in which people already find themselves, including their obligation to obey the sovereign” (Newey, 2008, p. 133). It has also been used as a “nonliteral image [that is] useful in suggesting directions for social change” (Keeley, 1985, p. 241). Through the lens of social contract theory this article uncovers a series of questions that speak directly to music education in both the U.S. and Brazil. What is the nature of the relationship music educators have to authority? Is there a state of nature from which music education arose and could return? What, if any, guiding morals exist in this state of nature and how have those perpetuated and reproduced policy and advocacy? What kind of contract has been made and should it be kept?

**KEYWORDS:** political theory, state of nature, authority

## resumo

A teoria do contrato social tem encontrado uso quando se tenta explicar a origem, emergência e justificativa da autoridade governamental, bem como uma maneira de “entender as relações políticas dentro das quais pessoas já se encontram, incluindo suas obrigações de obedecer a uma soberania [ou soberano]” (Newey, 2008, p. 133). Ela também tem sido usada como uma “imagem não linear que pode ser útil em sugerir direções para mudanças sociais” (Keeley, 1985, p. 241). Através da lente da teoria do contrato social este artigo apresenta uma série de questões que falam diretamente à educação musical nos Estados Unidos e no Brasil. Qual é a relação que educadores musicais têm com autoridade? Pode-se afirmar a existência de um “estado natural” a partir do qual educação musical nasce e ao qual ela retorna? Qual, se existente, é a moralidade principal que guia este “estado natural” e de que maneira influencia e reproduz políticas e advocacia? Que contratos temos feito como profissão e quais devem ser mantidos?

**PALAVRAS-CHAVE:** teoria política, estado natural, autoridade

Whatsoever therefore is consequent to a time of war, where every man is enemy to every man; the same is consequent to the time, wherein men live without other security, than what their own strength, and their own invention shall furnish them with all. In such condition, there is no place for industry; because the fruit thereof is uncertain: and consequently no culture of the earth; no instruments of moving, and removing such things as require much force; no knowledge of the face of the earth; no account of time; no arts; no letters; no society; and which is worst of all, continual fear, and danger of violent death; and the life of man, solitary, poor, nasty, brutish, and short. (Hobbes, *Leviathan*, 1651, Chapt. XIII, p. 183).<sup>1</sup>

We do well to be afraid of Hobbes; he knows too much about us. (Macpherson, 1945, p. 525)

Those are powerful words. Filled with apprehension and fear Hobbes warns us about the “other” as much as he warns us about ourselves. Yet, written over 350 years ago what meaning can music educators find within them? How can a theory or a device that was introduced (or at the very least articulated in print) 2400 years ago with Socrates and *Crito*, shed light on music education? What do issues such as mutually governed social and communal possibilities, vain self-esteem, mutual scorn, pride, competition and the condition of danger and continual fear have to do with music education? Unfortunately, a lot more than we wish they did.

First and foremost, social contract theory has been used to explain the origin and emergence of government (including associations, communities, societies, etc.) and the “derivation of [their] legitimacy” (Riley, 1973, p. 544). It has also been used as a “device which aims to identify the conditions in which a political authority would be justified” (Newey, 2008, p. 146) and as a way of “understanding the political relationships in which people already find themselves, including their obligation to obey the sovereign” (Newey, 2008, p. 133). Farrelly (2006, para. 5) also suggests that the purpose of political theory is to “diagnose practical predicaments and to show us how best to confront them”. In the case of music education, I see two very practical predicaments we continually confront. One is that of perceived epistemological inequalities with other ways of knowing in such disciplines as mathematics, the sciences and technology and language arts. The other is the relationship music educators have with music and arts governing authorities such as National Association of Music Education (NAfME)<sup>2</sup> in the U.S., Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) in Brazil, the political structures that dictate National Curriculum in the UK, and other governing authorities as they are made manifest in national, state and local authorities throughout the world.

As a hypothetical abstract account, historical account, or both, the social contract remains a powerful device that we can use to diagnose and examine larger issues that often remain hidden. It also provides a way to think through how deeply contractual engagements reflect (and reproduce) capitalistic 21st century and the effect this has had on associations, societies, communities and organizations that are not based on contractual engagements, and how, through this lens, these organizations are no longer (and for the most part can no longer be) recognized as “legitimate” (Gauthier, 1977).

1. A note as to how I am referencing many of the texts used in this article. I am including the editions I use in the references – many of which can be found online – but when referencing passages of classic texts in the body of the article I am using the designation of part, chapter and paragraph number.

2. NAfME was, until September 1, 2011, known as Music Educators National Conference, or MENC. However, most all of the references in this article occur previous to this name change, thus the usage of MENC throughout the article.

Social contract theory enables us to consider those ways political authority has been justified by music educators and our “disposition towards obedience and subordination” toward that authority (Wolin, 2004, p. 261). As such, in this article I address the conditions that exist (or existed) that justified (or might justify) the emergence of a governing authority and the imagined state of nature to which we would return without the protection of authority or sovereign. I also consider those ways the use of a social contract in music education has become justification and proof of our existence and consequently an obligation. In other words, I take into account social contract engagements to which we purposefully courted (as in the case of Brazil) and those we neither consented either in word or deed but whose existence has conditioned us to behave as if there is a contract. Moreover, this is a contract, I submit, that is not with a democratic citizenry, in which music education might play an integral part, but rather a governing authority whose interest lay in maintaining a status quo that is based on the protection of private property rather than communication and a commitment to broader cultural and community practices.

The following scenario serves to call our attention to the fine line between peaceful, pleasant, just and fair behavior, and those of desperation, conflict and combative engagements. It may not be the reality of every reader, but the story I am about to tell serves, in the grand tradition of political theorizing, as “fancy, exaggeration, even extravagance, [that may] permit us to see things that are not otherwise apparent” (Wolin, 2004, p. 18).

Imagine if you will, that we live in a time in which scarcity of resources elicits behaviors of competition. For many, it is not difficult to envision situations in which time for music in the school and curricular schedule seems always in flux or in question. Nor is it difficult to imagine that many of us are being held accountable to local, national and (especially) international mandates that call for the curriculum to include more technology, science and mathematics. Imagine also directives that are calling for the inclusion of music but with standards and assessment so tightly controlled that pedagogy is essentially dictated by an outside authority. The fear of budget constraints and shifting epistemological whims portends the continual demise of our livelihood. Even the simple valuing of our work is rare, and often in our minds, insufficient. We are in a continual state of protecting that which we have, and competing for what we believe we are due. Returning to a pre-institutional time that preceded what we do have is so far beyond contemplation that we would do almost anything to maintain the status quo. It is this pre-institutionalized authority, or the State of Nature, however, on which I now focus in order to consider issues of private property and the historical conditions for competition, shame, envy, moral vigor and the emergence of authority.

Rousseau and Hobbes conceived the pre-authority/sovereign state as both abstract, hypothetical, conjecture and historical. And whether it has been referred to as “original position, by Rawls, or the initial bargaining position by Gauthier” (Cudd, 2008), as a thought experiment, or as an indictment of the historical claim for the “legitimacy of men’s power over women” (Pateman; Puwar, 2002, p. 123), this initial situation (and the situation to which we could return), is integral to the social contract and the emergence and justification of authority. In this paper I focus primarily on the work of Hobbes, Locke and Rousseau, each of whom, in order to further multiple and sometimes disparate goals and ends, differ in their conception and use of social contract and, consequently, in their conception and use of the State of Nature.

The state of nature is most often described as either foreboding, antagonistic and aggressive, or welcoming and relatively communal. The above scenario I painted, in which there is a lack of resources and scarcity of time, exemplifies the state of nature that Hobbes articulated in his work.

## state of nature

It is Locke to whom we turn first, however, for his belief that the foundation and need for authority should be based on the protection of property. Locke argued that men,<sup>3</sup> as they lived together as equals, would want to join together willingly and “unite into a community for their comfortable, safe, and peaceable living one amongst another, in a secure enjoyment of their properties” (Chapt. VIII, 95).<sup>4</sup> In this scenario, all men would be obligated to the majority and in doing so, would give up certain rights held in the state of nature “for the mutual preservation of their lives, liberties and estates, which I call by the general name, property” (Chapt. IX, 123). As Locke’s ultimate goal was the preservation of property the establishment of laws and consent to the establishment of authority made perfect sense, because as Locke pointed out, “no rational creature can be supposed to change his condition with an intention to be worse” (131). Locke helps us to see how giving up certain rights would benefit those who stand to gain; “rational” creatures, after all, include those who already have private property. As such, he also helps us to see that while the protection and maintenance of private property safeguards those who already have, it also keeps out those that do not.

Hobbes, as we read in the opening quote from *Leviathan*, believed that the state of nature was dire precisely because men were equal “in the faculties of body, and mind” (Chapt. XIII, p. 183).<sup>5</sup> As such, it was “reasonable... by force, or wiles, to master the persons of all men... till he see no other power great enough to endanger him” (p. 184). In Hobbes’ state of nature equality begat envy, competition, and without a common power to “over-awe” (p. 185) there was to be found little reason in enjoying or socializing in the company of others, only grief, a constant state of war and “every man, against every man” (p. 186).

Rousseau (1754) provides a differing view of the state of nature that speaks of caring for rather than war or preemptive aggression. However, even in a welcoming state of nature men behave in ways that lead to inequality and unhappiness. Rousseau believed civil society provided too much leisure time and because of this men “acquired imperceptibly the ideas of beauty and merit, which soon gave rise to feelings of preference” (Second Part). This, according to Rousseau, led not only to more wants, but also to the weakening of moral vigor.

Each one began to consider the rest, and to wish to be considered in turn; and thus a value came to be attached to public esteem. Whoever sang or danced best, whoever was the handsomest, the strongest, the most dexterous, or the most eloquent, came to be of most consideration; and this was the first step towards inequality, and at the same time towards vice. From these first distinctions arose on the one side vanity and contempt and on the other shame and envy: and the fermentation caused by these new leavens ended by producing combinations fatal to innocence and happiness. (Rousseau, 1754, Second Part).

What then the connection between private property, civil society and leisure time and music education? Hobbes’ version of the state of nature, one in which justice is considered to be preemptive aggression in order to protect one’s goal, helps us to consider the pre-institutionalized setting as one in which no one is secure in the pursuit of music education as a curricular goal. Locke provides a way to think through the emergence of authority and the protection of private property

3. The constraints and the focus of this article do not allow me to speak to the many feminist critiques of social contract theory. While I use the word men throughout the article I do so in the context of Hobbes, Locke, and Rousseau. For feminist critiques see (among many others) Pateman (1988), Hampton (1984), Hirschmann & McClure (2007), Rawls (1971), Mill (1859), and even Locke (1980).

4. See Locke (1980).

5. See Hobbes (1985).

as a justification for and the protection of the cultural artifact of Western Classical music and its traditional pedagogical practices. To further the protection of the goal preemptive aggression could be read then as the need to dismiss, be disdainful of and deliberately misrecognize all musics and musicing practices that are not Western Classical. Or in other words, to incorporate a (perhaps not so) “fancy, exaggeration, even extravagance, [that may] permit us to see things that are not otherwise apparent” (Wolin, 2004, p. 18) we might imagine the following scenario:

In order for music to have a permanent place in public education music educators transfer their right to an authoritarian body. In doing so, music educators become obligated to this governing authority and give up the right to challenge, prevent or resist decisions that are made to protect and further the goals of the governing authority. These goals are simple and relentlessly focused: music in schools should be Western Classical music and in order to further this goal music programs should consist primarily of large ensembles.

This scenario is perhaps not so fanciful if we use Rousseau to substantiate the historical conditions and the advent and arrival of music from Europe, or the “serious, animated, and devout music” (Mark; Gary, 2007, p. 90) that served (and in many cases serves) to dismantle (and keep out of public schools) “non-traditional” musicing practices. And while the following historical conditions I note are particular to the U.S., Brazil is now poised in a similar place with similar concerns. As such the cautionary tale of post Revolutionary War America, while particular to the U.S., “may permit us to see things that are not otherwise apparent” (Wolin, 2004, p. 18).

Prior to the Revolutionary War, formalized singing resided primarily in singing schools that existed to “promote the singing of psalms” (as cited in Mark; Gary, 2007, p. 70). However, after the American Revolutionary war in the mid 1800’s, there was a wide spread belief that “Yankee singing schools” had become the “cause of the low estate of scientific music” (Mark; Gary, 2007, p. 90). Clearly, if there were ever a call for moral vigor, this was one that not only needed to be supervised but to be maintained. What began in the U.S. as a healthy existence of singing schools and informal musicing outside the formal process of schooling, morphed into a powerful movement to bring music into the public schools. As such, due to (among other issues) the Common School movement, the preservation of democracy and a call for the “education for all people” (Mark; Gary, 2007, p. 108), leaders in the singing schools and music societies came together in 1837 and formed a committee to recommend public school music based on “three utilitarian reasons – intellectual, moral, and physical development” (Mark; Gary, 2007, p. 142). Note the following from their rationale as the grounds of music as a moral endeavor:

There is, – who has not felt it, – a mysterious connection, ordained undoubtedly for wise purposes, between certain sounds and the moral sentiments of man. ... if there be this necessary concordance between certain sounds and certain trains of moral feeling... why should they not, under proper management, be rendered equally efficient in the moral government of the school? (Mark; Gary, 2007, p. 142).

Consequently, this 1837 document and others like it, essentially created the first contract with the public proffering qualities that have governed our policies and behaviors till this day: utilitarian and moral.

Out of this 1837 movement eventually grew the Music Supervisors National Conference which eventually morphed into MENC. Shieh (2009) has pointed out that at the beginning of this governing authority there was a remarkable level of give and take between the governing board and the members of the organization (music educators). Because the purpose at that time was “a broadening of music curriculum”, MENC “functioned much like a kind of professional learning community, through which music educators were able to come together for peer-to-peer

interaction and dialogue” (Shieh, 2009, p. 5, 6). Shieh (2009, p. 7) believes that throughout the period previous to the late 1990’s National Standards movement the agenda of MENC was “to break down the isolation separating music teachers and supervisors from each other, and bring them into interaction that might challenge the constraints of a narrow music culture”. While Shieh (2009, p. 4) speaks of MENC’s failure (among other issues) to build capacity, I suggest that as the cultural climate changed and moved even further into a market based economy, the agenda of MENC continued to be shaped by the cultural capital of Western Classical music and became beholden to perpetuating the dictates and advocacy needs of the National Standards and the accountability movement. Consequently, communication and curricular expansion, goals that had once been at the heart of the emergence of the need for authority, gave way to an agenda that, in Shieh’s (2009, p. 10) words “implicitly divided the organization into leadership and membership”.

## state of war

Recall from the opening quote that Hobbes believed that in a state of war “there is no place for industry; because the fruit thereof is uncertain”. When there is no security one cannot be industrious. However, a relationship with a sovereign that has more of an interest in the maintenance of private property curtails and makes challenging acts of industry that may move us beyond moral and utilitarian purposes. Clearly, when one finds one’s life in constant peril it is best to stick with curricular and pedagogical models that “work”; models that are measurable and dependable. And yet, many of these models facilitate and maintain a state of nature that furthers competition, greed, distrust, and vainglory.

Gauthier (1977) speaks of the political order and how other motivations have come to be used to maintain (even coerce) order and consent. He points to “patriotism—the love of country which binds men to the coercive order because it is surrounded with the emotional trappings of fatherland motherland” (Gauthier, 1977, p. 160) as the current and prolific motivation for peace in the U.S. In a society where news reports consist of black and white statements meant to elicit reactions of either/or, where it’s assumed that society will respond only to radical slogans and false syllogisms, a state of nature “where every man is enemy to every man,” Hobbes’ state of nature is more than alive and well. Indeed, Giroux (2009, p. 1) has recently labeled this a “culture of cruelty” in which a “seeping, sometimes galloping, authoritarianism [has begun] to reach into every vestige of the culture”.

Critchley (1999, p. 127) traces this patriotism/nationalism back to the nineteenth century and views it as a “civic religion that ensured social cohesion and patterns of national identification for the newly hegemonic middle classes, providing a model which could then be extended to the working classes, as and when they were allowed to enter the political process”.<sup>6</sup> This is a model that has “served” music education well; as the working class margin of general education we are forever hopeful that we might enter the political process of inclusion. So much so that in the U.S. we seem to have created and lived by our own socially cohesive (false) syllogism:

6. For an in-depth look at how musical experiences and repertoire as curriculum can create fascist responses see D. Bradley (2009).



- a. All advocacy leading toward inclusion is good.
- b. Some musical engagements (or ways of thinking about the purpose of music) don't lend themselves toward inclusion.
- c. Engagements that don't further or maintain the status quo are bad.

Whatever "function we promise" or continue to promise, as Regelski (2009, personal communication, August 29) points out, "there can be no 'contract' with students or the public since supposed benefits cannot be verified and all teaching is 'good' or 'good enough'". Judgments about the quality of music education, or the value of an education in music, as determined by transcendent goods or utilitarian ends, has troubled and beleaguered institutional goals, teacher preparation programs, pedagogical and curricular choices, our very identity. So much so that I contend we have long ago become "[disposed] towards obedience and subordination (Wolin, 2004, p. 261) and blind to any authority other than inclusion in the daily schedule.

When one comes to the point where struggles with identity and purpose become so overwhelming, absolutism through a sovereign starts to look pretty comfortable. Recall Hobbes' three conditions that make for "quarrel," competition, diffidence (distrust) and glory.

The first, maketh men invade for gain; the second, for safety; and the third, for Reputations. The first use violence, to make themselves master of other mens person... the second, to defend them; the third, for trifles, as a word, a smile, a different opinion, and any other sign of undervalue, either direct in their persons, or by reflection in their kindred, their friends their nation, their profession, or their name. (Chapt. XIII, p. 185).

Surely we are able to recognize these qualities and behaviors in ourselves and acknowledge why we are intent on cultivating, and perhaps forever returning to, a "simpler and more reassuring map of power" (Butler, 1997, p. 78). Hobbes based his conception of the state of nature on the behaviors of his fellow men. Hardly an abstract conception, the social contract permeates every aspect and every engagement in ways that make us always already part of a community that contracts. Where we once considered contractual engagements as the cause of our behaviors, Gauthier (1977) suggests that these relationships are now the rationale *for* our behaviors, including those between ourselves, and those between communities and organizations. Consequently, the justification for allegiance to the sovereign has now shifted toward determining the measure of rationality based on contractual relationships. Gauthier warns us to show greater concern toward these contractual engagements or we will end up abandoning, disregarding, or worse appropriating those ways of engaging that are not contractually bound. For instance, musicing practices that are outside of the given norms and moral grounding of large ensembles, musicing and pedagogy that doesn't lead toward "reading and writing" music, music appreciation and theory classes regulated by historical eras and 'legitimate' musics, can very well be seen as pre-social and thus, disobedient and wrong.

## lingering thoughts

In the U.S. generations of engagements and discourse that speak to myths, meritocracy, cause and effect, linear progression and the possibility of happy endings have supported and maintained a perceived need for a governing authority. Advocacy as persuasion, seen only as a way “to convince others that these doings warrant support and resources” (Bowman, 2009, p. 3), has become so deeply engrained as a unifying structure of who and how we are that it often determines the “institutionalized values” (Illich, 1972, p. 2) of the formal process of schooling and also maintains the need for a governing authority. It is not that music teachers in the U.S. cannot imagine, or cannot remember engaging in musicing that is pre-institutional, but rather that few in the U.S. school music setting are from pre-institutional, pre-capitalist settings when “economic interests were subordinate” (Macpherson, 1945, p. 527). For the most part in the U.S. most musical experiences for music teachers were constructed by participation in bands, orchestras and choirs that were shaped by the “dominance of competitive material appetites” (Macpherson, 1945, p. 527), a dominance that was alive and well for Hobbes, Locke, Rousseau and their fellow citizens even in what was then a market based (bourgeois) society. In Brazil, however, musicing in pre-institutional and pre-capitalist settings means something other than the organized pre-determined musicing shaped by Western classical music and practices. State mandates of public music education position music teachers in Brazil upon a precipice of justifying the authority of western practices or questioning, as Riley (1973, p. 544) wrote, the “derivation of [their] legitimacy”. Both situations differ and yet both present a state of nature to which neither group desires to return.

I am reminded that both Hobbes and Locke treated the state of nature as one that was both abstract and historical. A theoretical state of nature provided a way to conceptualize the emergence and justification for authority and yet these men could not separate out their daily and lived experiences from how they envisioned from whence we came and to where we might return. It really is not an either/or state of nature: simple, uncomplicated, peaceful, or solitary, poor, nasty, brutish, and short. It is some of these and all of these, always in flux and always in need of reflection and consideration. Unfortunately, what we can seem to count on is the continuance of draconian acts of legislation that perpetuate and reproduce transactional relations. To what end, then, and to whom are we obligated? Obligation and consent are tricky concepts; they are ones that speak to (among others) moral relations, reciprocity, language/actions, determinism, will, covenants and one’s conception of not only the state of nature, but of one’s self. Indeed, at this juncture in Brazil, conversations of obligation and consent suggest a commitment toward recognizing the challenge of situating music education in the formal structure of public schooling and honoring and upholding traditional musicing practices that are an essential part of Brazil’s multiple cultures.

Conversations such as these are overwhelming, but clearly they can and are happening. Unfortunately, it is often much easier to go with codifying music curricula and pedagogy in ways that provide navigable structure and measurable outcomes. And yet, what has “worked” should be considered an aggressive state of nature and even as an “initial bargaining position” to which a) we don’t want to return, and b) one that hasn’t really served as a bargaining position. It is not that we must dismantle governing authorities. Rather it is to remain dedicated to the emergence of authority as represented in the grass roots conversations that are happening in Brazil that speak to communication and curricular expansion, (Shieh, 2009) and a commitment to cultural and entrepreneurial practices.

## references

- BOWMAN, W. To what question(s) is music advocacy the answer? (Unpublished paper) Brandon University, Manitoba, 2009.
- BRADLEY, D. Oh, that magic reeling! Multicultural human subjectivity community, and Fascism's footprints. *Philosophy of Music Education Review* v. 17, n. 1, p. 56-74, Spring 2009.
- BUTLER, J. *Excitable speech: A politics of the performative*. NY: Routledge, 1997.
- CRITCHLEY, S. *Ethics—politics—subjectivity: Essays on Derrida, Levinas, and contemporary French thought*. New York: NY: Verso, 1999.
- CUDD, A. Contractarianism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Fall 2008 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Retrieved February 29, 2012 from <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/contractarianism/>
- DEBORD, G. *The society of the spectacle*. New York, NY: Zone Books, 1995.
- FARRELLY, C. What is political theory? Retrieved August 14, 2009 from <http://colinfarrelly.blogspot.com/2006/04/what-is-political-theory.html>, 2006.
- GAUTHIER, D. The Social Contract as Ideology. *Philosophy and Public Affairs*, v. 6, n. 2, p. 130-164 Winter 1977.
- GAUTHIER, D. *Morals by agreement*. New York, NY: Oxford University Press, 1986.
- GIROUX, H. Living in a Culture of Cruelty: Democracy as Spectacle.  
Retrieved from <http://www.truthout.org/090209R?print>, September 2, 2009.
- HAMPTON, J. The moral education theory of punishment. *Philosophy and Public Affairs*, v. 13, n. 3, p. 208-238, Summer 1984.
- HIRSCHMANN, N. J., & MCCLURE, K. M. (Eds.). *Feminist interpretations of John Locke*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2007.
- HOBBS, T. *Leviathan*. London, England: Penguin Classics, 1651/1985.
- ILLICH, I. *Decschooling society*. New York, NY: Harrow Books/Harper and Row, 1972.
- KEELEY, M. Continuing the social contract tradition. *Business Ethics Quarterly*, v. 5, n. 2, p. 241-255, April 1995.
- LOCKE, J. *Second treatise of government*. (ed). C.B. Macpherson. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company, 1690/1980.
- MACPHERSON, C.B. Hobbes today. *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue canadienne d'Economie et de Science politique*, v. 11, n. 4, p. 524-534, November 1945.
- MARK, M. & GARY, C. *A history of American music education*. 3rd ed. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education, 2007.
- MILL, J.S. *On liberty*. Retrieved March 14, 2009 from <http://www.utilitarianism.com/ol/one.html>, 1859.
- NEWBY, G. *Hobbes and Leviathan*. New York, NY: Routledge, 2008.
- PATEMAN, C. *The sexual contract*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1988.
- PATEMAN, C. & PUWAR, N. Interview with Carole Pateman: "The sexual contract," *Feminist Review*, v. 70, Globalization, p. 123-133, 2002.

RAWLS, J. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press, 1971.

RILEY, P. How coherent is the social contract? *Journal of the History of Ideas*, v. 34, n. 4, p. 543-562, October–December 1973.

ROUSSEAU J. *A dissertation on the origin and foundation of the inequality of mankind and is it authorised by natural law?* Retrieved August, 10, 2009 from

<http://www.marx.org/reference/subject/economics/rousseau/inequality/ch01.htm>, 1754.

SHEIH, E. *Professional associations and the politics of reforming music curriculum: an analysis of MENC*. Paper presented at the International Research in Music Education Conference, University of Exeter, England, April 14-18, 2009.

WOLIN, S. *Politics and vision: Continuity and innovation in Western political thought*. (expanded edition). Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004.

Recebido em  
15/12/2011

Aprovado em  
30/01/2012

# Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”

Vocal interaction between infant and adults during diaper change routines\*

**ANNA RITA ADDESSI** Università di Bologna (Itália) ▶ [annarita.addressi@unibo.it](mailto:annarita.addressi@unibo.it)

## resumo

Um projeto de pesquisa-ação, que tem sido realizado na Universidade de Bolonha (Itália), aborda a dimensão das rotinas diárias de crianças pequenas (menores de 4 anos), no ambiente familiar (casa) e na creche, durante as trocas de fraldas, alimentação, jogo livre e na hora de dormir. Este artigo tem como foco o resultado de um estudo-piloto realizado no ambiente familiar, com um bebê de 9 meses e seus pais, durante a rotina da troca de fraldas. As observações ocorreram durante duas semanas consecutivas. Para observar as interações das díades vocais (pai-filho, mãe-filho), foi elaborada uma tabela para análise de dados qualitativos e quantitativos. Foram medidas a frequência e duração das seguintes variáveis: três tipos de atividades vocais (voz, canto e vocalização); a presença da alternância de turnos; a presença de imitação/variação. Os resultados das análises demonstraram que o aumento da atividade vocal da criança poderia ter sido causado pelo aumento da alternância de turnos no diálogo; uma maior imitação do adulto nas vocalizações da criança; uma quantidade menor de atividades vocais do adulto; e pela riqueza da qualidade vocal e intencionalidade do adulto. Particularmente na díade pai-filho observou-se a construção da interação vocal como uma coconstrução ao longo do tempo, como um resultado de correção (Fogel, 2000): pai e filho chegam a uma sintonia passo a passo, construindo uma série de ações compartilhadas dia após dia, que os permitiu aprender e antecipar gestos vocais e regular suas ações em relação às expectativas mútuas. Durante o processo de interação vocal, a criança aprende a compartilhar emoções, gestos, sons e ao mesmo tempo controlá-los. Os resultados desta pesquisa mostram que as rotinas podem atuar como estruturas cognitivas e afetivas para ampliar a experiência musical das crianças pequenas. No final do artigo, algumas conclusões e implicações para educação musical são discutidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** interação vocal pais-filho, rotinas, musicalidade infantil

\* Traduzido do inglês por Rosane Cardoso de Araújo.

**abstract**

An action research project is currently being undertaken at the University of Bologna (Italy), which addresses the musical dimension of the daily routines of under-fours at home and in nursery school during diaper change, feeding, free play and at bedtime. This paper focuses on the diaper change routine at home and introduces the pilot study carried out with a 9 month old child and his parents. The observation took place for two consecutive weeks: 7 diaper changes child/father and 7 diaper changes child/mother were videorecorded. To observe the dyads vocal interaction, an observational grid was elaborated and both quantitative and qualitative analysis were realised. We measured the frequency and the duration of the following variables: 3 types of vocal activities (speech, singing, vocalization), the presence of turn-taking, the presence of imitation/variation. The results analyzing so far show that the child's increased vocal activity could be caused by the greater use of turn-taking and imitation by the adult, the lower presence of the adult's vocal activities, by the richness of musical quality and the intentionality of the adult. In particular in the child/father dyad, it was observed how the vocal interaction is co-constructed over time as a result of co-regulation (Fogel, 2000): father and son reached attunement step by step, constructing a series of shared and co-regulated actions, day after day, which allowed them to learn to anticipate the other's vocal gestures and to regulate their own actions in relation to their expectations of their partner. During this process, the child learned to share emotions, gestures, sounds and at the same time to control them. These results show that the routines can act as cognitive and affective frames for improving young children's music know-how. Some conclusions and implication for music education are then discussed.

**KEYWORDS:** vocal interaction infant/parents, routines, infant musicality

Muitos estudos que lidam com observações etnográficas em ambientes naturais têm mostrado a riqueza das experiências musicais de crianças pequenas em contextos familiares ou em comunidades (ver, por exemplo, Addessi; Young, 2009; Custodero, 2005; Ilari, 2005; Kida; Adachi, 2008; Lamont, 2006; Young; Gillen, 2006). Estudos, com base na psicologia social e cultural, têm focalizado a relevância dos aspectos sociais, motores, linguísticos e emocionais das rotinas do cotidiano infantil; no entanto, um relato sistemático e detalhado sobre os aspectos musicais das rotinas é muitas vezes inexistente, mesmo quando as referências às vocalizações das crianças são consideradas.

Neste artigo relatam-se alguns resultados de um projeto de pesquisa-ação realizada na Universidade de Bolonha (Itália) que abordou a dimensão musical das rotinas diárias de bebês no ambiente familiar e na creche, durante a troca de fraldas, alimentação, jogo livre e na hora de dormir (Addessi, 2009). Participaram desse projeto estudantes de um curso de graduação em pedagogia, que estudavam educação na primeira infância. Essa experiência de pesquisa foi uma etapa formativa para esses estudantes/pesquisadores, antes de se tornarem docentes de educação infantil (Olsson, 2002).

Este artigo enfoca, especificamente, as rotinas diárias e a experiência da temporalidade na primeira infância, introduzindo uma série de observações sobre o ativismo vocal infantil na interação com pais. Algumas conclusões e implicações para a educação musical são discutidas nas considerações finais.

As "rotinas diárias" são definidas como a repetição cíclica dos acontecimentos diários com variações e mudanças. Desde o nascimento, a vida de uma criança é marcada pela repetição cíclica de eventos que dependem da interação entre o indivíduo e os ritmos biológicos (por exemplo, a alimentação, o sono/vigília); ritmos ambientais (por exemplo, os turnos diurno, noturno); e os ritmos sociais (por exemplo, os modos interativos com os adultos). Esses eventos são repetidos diariamente, permitindo variações e mudanças, e favorecem a aquisição de um dos primeiros exemplos de conceito de tempo cíclico (Bruner, 1983). As rotinas, portanto, "permitem-nos antecipar e prever uma ação, para compreendê-la como hábito, para compartilhar seu significado progressivamente e, portanto, ser capaz de regulamentá-la" (Emiliani, 2002, p. 54; ver também Emiliani, 2008, 2009). Durante as rotinas, as variações no processo nascem das interações entre os participantes e ocorrem em uma tentativa de conseguir correção, ou seja, uma contínua adaptação recíproca de ações e intenções. A "comunicação viva"<sup>1</sup> (Fogel; Garvey, 2007) é caracterizada pela presença de "correção", variabilidade normal (ou seja, variações pequenas e contínuas dentro da atividade recíproca) e inovação (variações que criam a possibilidade de mudança no sistema de comunicação). Boyce et al. (1983) acreditam que as rotinas descrevem estilos familiares e funcionamento familiar, e Emiliani (2002, p. 57) define as rotinas como "unidades rítmicas comportamentais na vida diária, que funcionam como um elemento organizacional e integram várias atividades ao mesmo tempo para sustentar e promover a regularidade na vida familiar coletiva".

As crianças são sensíveis aos diversos ritmos dos adultos que cuidam delas, e tentam se adaptar a eles. Desse ponto de vista, é importante sublinhar a importância do encontro entre o ritmo da criança, do meio ambiente e da rotina familiar; o termo "consonância" (o que é, não surpreendentemente, um termo musical) ou congruência, são usados para definir o nível em que a criança e a família conhecem-se e integram-se nesse contexto, e o grau de adaptação mútua que ocorre. Emiliani (2002, p. 54) sugere que "a estruturação de sequências repetitivas interativas com a formação inicial de rotinas que regulam e dão fim aos ritmos biológicos da criança tem como objetivo a sobrevivência, o que só pode ser garantido pela organização da vida social em um nível diário – as crianças devem dominá-la logo no início".

## rotinas diárias

1. *Alive communication.*

## repetição e variação e desenvolvimento do “eu musical”

Através das rotinas diárias, o adulto e a criança podem compartilhar experiências precoces e duradouras do ritmo e do mecanismo de repetição/variação.

Bruner (1983) usa o termo “formato” para definir a sequência repetitiva do papel de tutoria, que estrutura a atividade espontânea da criança recém-nascida, por exemplo, ao responder às vocalizações espontâneas, criando sequências de “lalação”/imitação do adulto. As rotinas de trocas de fraldas, então integradas e inseridas em rotinas mais extensas, relacionadas com os hábitos sociais e culturais do grupo, da família e da comunidade.

De acordo com Stern (2004), o mecanismo de repetição/variação, juntamente com a forma, ritmo e intensidade, torna-se um dos três elementos básicos da “sintonização afetiva”, isto é, o fenômeno da correspondência simpática entre os comportamentos e intencionalidade afetiva, que podem ser observados na interação mãe-filho.

Trevarthen (2000) tem uma hipótese de que o “pulso” é essencial na coordenação interpessoal, como observado em “protoconversas” (ou seja, um comportamento que se assemelha à conversa entre adultos), entre mães e crianças em seus primeiros meses de vida. Essa ideia foi desenvolvida por Malloch (2000), que definiu esse tipo de intercâmbio como “musicalidade comunicativa”, um termo que descreve o caráter universal da experiência musical na vida do filho recém-nascido (ver também os textos de Imberty e Gratier, 2008). Imberty (2005) afirma que o esquema vocal da criança, que surge com base nessas primeiras experiências de exercício vocal, representa as primeiras formas de um esquema corporal que ela desenvolve plenamente durante os primeiros anos de vida. A voz da mãe, com suas repetições, representa uma espécie de “espelho sonoro” para a criança, o que reforça o seu “eu” musical. Anzieu (1996) chama esse tipo de experiência infantil de “invólucro musical do *self*”.

A importância do processo de repetição/variação, com foco no conceito de variação, é discutido em Pramling et al. (2009, p. 126) no campo da educação artística, sugerindo que a “variação” da experiência é fundamental para os processos de aprendizagem da criança: “A consciência de ritmo só pode ser desenvolvida pela variação no tempo. Quando o tempo varia por meio da alteração do pulso, pode ser experimentado como tempo.” Estudos recentes sobre as crianças e o *software* Continuator (SONY®), que é um determinado sistema reflexivo interativo/musical, mostraram que a interação musical estabelecida entre crianças e o sistema, quando se baseia no mecanismo de repetição/variação, gera, nas crianças, significativos processos criativos musicais (Addressi; Pachet, 2005, 2007).

## repetição e variação na interação vocal durante a troca de fraldas

Cuidar do corpo da criança é um dos momentos mais importantes da relação entre pai e filho. A natureza ritual do “trocar a fralda” é realizada, conjuntamente, com a segurança oferecida pelo cuidado dos pais e com a orientação no desenvolvimento do conceito de temporalidade pela criança. Trocar a fralda representa uma excelente ocasião para observar adulto e criança num processo de interação vocal face a face.

## método

Vários protocolos de observação foram realizados em ambientes naturais, ou seja, no ambiente familiar (casa) e na creche, durante os processos de troca de fraldas, com crianças entre 36 e 39 semanas de idade. A observação ocorreu por duas semanas consecutivas. A fim de observar as variáveis, uma tabela foi elaborada. Os dados foram registrados por diversos observadores independentes, assistindo aos vídeos. As observações foram centradas nas



"condutas" musicais. Piaget e Inhelder (1966, p. 7) definem conduta como "[...] comportamentos, incluindo a consciência". Observar as crianças do ponto de vista de sua conduta significa se concentrar em suas motivações e não em seu comportamento (Delalande 1993, p. 43).

### **A observação no ambiente familiar**

Uma das observações ocorreu por duas semanas consecutivas, durante os momentos de troca de fraldas, que era realizada pela mãe (31 anos) e o pai (32 anos) com seu bebê (um menino de 9 meses de idade). A observação ocorreu no banheiro da casa, onde a fralda do filho geralmente era trocada em duas ocasiões durante o dia: a primeira mudança na parte da manhã, com um dos pais (uma semana com a mãe, uma semana com o pai), e a segunda mudança à noite, com ambos os pais. Uma câmera de vídeo fixa foi posicionada em frente à mesa da troca do bebê, a fim de registrar o maior número de diversos movimentos possíveis. As primeiras gravações começaram alguns meses antes da coleta de dados reais, o que permitiu aos pais se acostumarem com a presença da câmera de vídeo.

### **A análise dos dados**

Observamos fenômenos interessantes nas interações face a face mãe-filho e pai-filho, e também interações triádicas entre mãe-pai-filho. Em particular, foi possível observar a presença de um forte jogo vocal entre o adulto e a criança. O tempo que cada um levou para mudar a fralda foi bastante constante, mas houve diferenças significativas entre o tempo que levou a mãe para mudar a fralda (tempo médio de 8'57") e o tempo que levou o pai (média de 10'04"), e entre a mudança realizada pela manhã com apenas um dos pais e aquela realizada à noite, com ambos os pais (tempo médio de 7'07"). Em seguida, uma grade foi criada a fim de observar a frequência e a duração de:

- três tipos de atividade vocal: fala, canto, vocalização;
- a alternância de turnos (alternância da vez no momento de falar/vocalizar);
- o fenômeno de imitação/variação.

Seguem os resultados da análise da primeira sessão com a mãe e a primeira sessão com o pai.

### **As díades pai-filho e mãe-filho**

Como podemos ver nas Figuras 1-4 houve uma alta porcentagem de interação vocal em ambas as díades. No entanto, deve-se notar que na sessão com a mãe, a criança parecia ser mais vocalmente passiva. Em síntese, observa-se que:

- a frequência e a duração de vocalizações da criança são maiores durante a interação com o pai (Figuras 1 e 2 – coluna preta) do que com a mãe (Figuras 1 e 2 – coluna cinza);
- a frequência e a duração das produções vocais da mãe são superiores às do pai;
- a mãe canta e vocaliza mais do que o pai;
- o pai fala mais do que a mãe;
- o pai imita a criança mais do que a mãe (Figura 3);
- a alternância de turnos é maior na díade pai-filho (Figura 4).

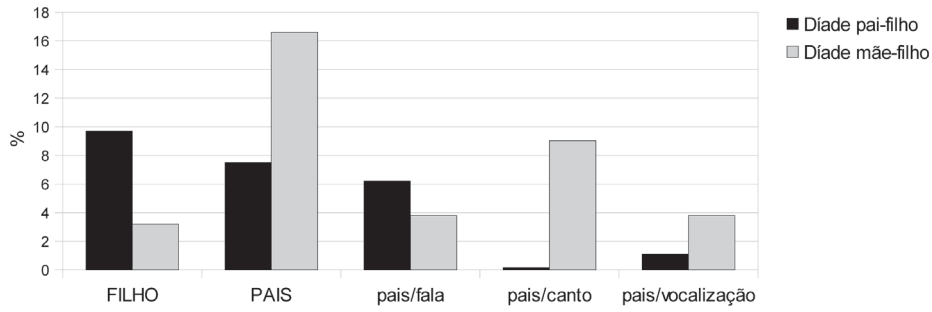


FIGURA 1  
 Frequência das produções vocais

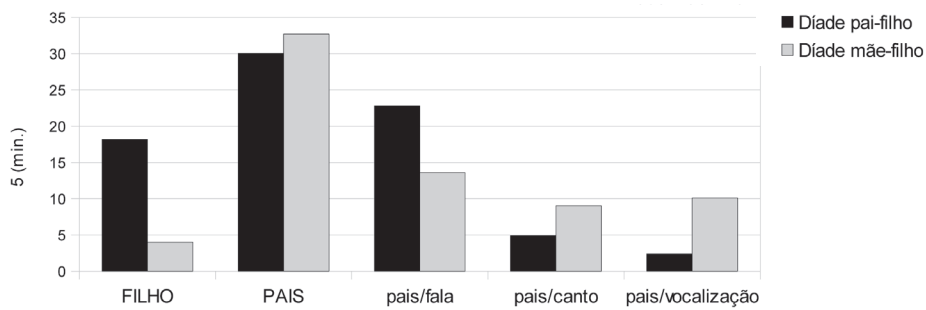


FIGURA 2  
 Duração das produções vocais

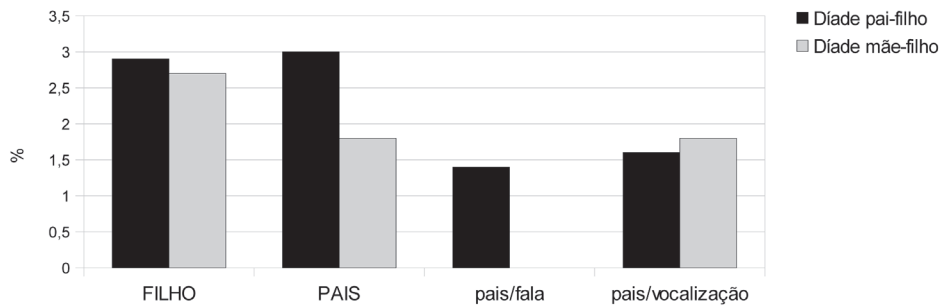


FIGURA 3  
 Imitação/variação

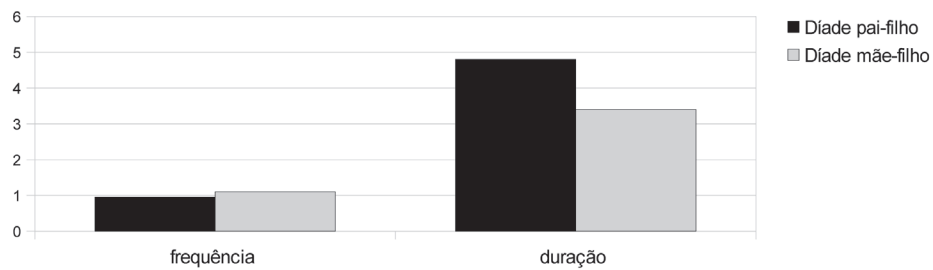


FIGURA 4  
 Alternação de turnos

O aumento da passividade vocal do bebê, que foi observado na díade mãe-filho, poderia ter sido causado por uma maior presença de produções vocais do adulto; a pouca alternância de turnos; menos imitação por parte do adulto; e as intervenções do adulto interrompendo as vocalizações da criança durante a alternância de turnos. Alguns desses resultados confirmam estudos anteriores que observaram que na presença de não contingentes da estimulação materna (por exemplo, quando a mãe atrasa ou antecipa seu turno) ou numa estimulação em que não há ligação emocional, ou numa estimulação excessiva e intrusiva, o comportamento das crianças é caracterizado por passividade ou desorientação (Murray; Trevarthen, 1985; Papousek, 2007).

### **A qualidade musical das interações vocais**

As trocas vocais com o pai foram caracterizadas por uma maior fluidez temporal. As vocalizações foram distribuídas uniformemente ao longo do tempo e tiveram maior variedade melódica e rítmica, que é o resultado de um padrão composto de dois acentos rítmicos sendo elaboradas pelo pai. No caso da mãe, há um maior número de vocalizações culturalmente codificadas e repetitivas (Ba Ba Ba, Ta Ta Ta, Ma Ma Ma) do que com o pai, e estas são quase sempre propostas pela mãe. Quando a mãe da criança imita, ela também tende a codificar as expressões da criança rítmica e melodicamente na forma de jogos de palavras ou canções, enquanto o pai continua a alargar o campo e a dinâmica rítmica e expressiva de vocalizações da criança. Esses elementos levam a uma maior fluidez, riqueza timbrística e presença de sintonia observadas na díade pai-filho.

Consideramos, portanto, a qualidade musical das intervenções como um elemento importante para influenciar o nível de atividade vocal observada na criança. Vocalizações mais repetitivas com ritmos culturalmente codificados e afinação parecem estimular menos a criança do que os jogos vocais, que entram em sintonia com a criança numa improvisação livre de estilo vocal.

### **As diferenças de intencionalidade entre pai e mãe**

Uma das explicações que temos dado para essas duas diferentes interações musicais foram as diferentes intencionalidades dos adultos: a intenção do pai era jogar (nomeadamente o prazer do jogo musical), a intenção da mãe era funcional (nomeadamente com o objetivo de mudar a fralda e ensinar canções e palavras). Considerando que o pai era mais motivado para usar esse momento como o tempo de uma brincadeira com o seu filho, a mãe, que teve tempo durante o dia para compartilhar outros momentos privados com a criança (por exemplo, durante a alimentação), considerava a troca de fraldas como um momento de rotina mais funcional.

Vários aspectos do papel do pai no cuidado e educação das crianças são destaque nos estudos coletados por Evans e Jones (2008). Para estudos mais específicos na área musical, há os experimentos realizados por Trehub, Hill e Kamenetsky (1997), onde no estilo de cantar dos pais foram encontradas diferenças, dependendo do sexo do ouvinte: os pais cantavam mais alegremente para uma criança do mesmo sexo do que para uma criança do sexo oposto. Nossos dados corroboram os resultados de experiências anteriores e nos permitem apresentar as seguintes hipóteses: a intencionalidade na interação vocal é diferente na orientação dos dois pais, durante o momento da troca de fraldas; e é possível adotar uma perspectiva sociocultural no estudo da interação musical entre pais e filhos.

### A rotina como estrutura cognitiva e afetiva para melhorar o conhecimento musical infantil

Durante a última seção observada, a sincronia entre pai e criança parecia ter atingido o máximo, e incluiu episódios frequentes de sintonia afetiva, durante os quais as vocalizações foram expressas em conjunto, apresentando antecipação notável e sincronia. Observamos como a situação é coconstruída ao longo do tempo como resultado de correção, o que pode ser descrito nos termos de Fogel (2000): pai e filho chegaram em sintonia passo a passo, construindo uma série compartilhada de ações de correção, dia após dia, o que lhes permitiu aprender a antecipar gestos e regular suas próprias ações em relação às expectativas de seu companheiro. Durante esse processo, a criança aprendeu a partilhar gestos, sons e, ao mesmo tempo, controlá-los.

Essa é precisamente a função da rotina, para construir um tipo de formato, ou moldura, permitindo à criança controlar o tempo e seu conteúdo, por meio de sons, gestos, emoções, ações (Bruner, 1983; Emiliani, 2002). As crianças podem, assim, aprender a variar e inserir novos elementos, desenvolvendo sua consciência e capacidade de coconstrução, nesse caso, através de sons.

Esses resultados foram confirmados na observação realizada com o binômio criança/educador, na creche (Volpi; Addessi, 2009). Pudemos ver algumas diferenças entre as trocas de fralda em casa e na creche. Os educadores parecem ter ambas as características observadas com os pais, isto é, a intenção de brincar com a criança, mas também de ensinar a ele/ela algumas palavras ou músicas.

Estamos agora no processo de observação da díade avô-neto: os primeiros resultados exploratórios mostram que a interação vocal, nesse caso, é marcada por uma intencionalidade forte de jogo para ambos os parceiros. A literatura psicopedagógica sobre a interação entre criança e avô ainda é extremamente limitada, e totalmente inexistente no campo da musicalidade infantil. Acreditamos que esse é um campo que vale a pena ser explorado.

## ponto de vista pedagógico

Do ponto de vista pedagógico, esses resultados sugerem que, a fim de melhorar a atividade vocal da criança, os adultos/educadores não devem vocalizar muito, mas sim encontrar um equilíbrio com as vocalizações da criança, imitando a criança, respeitando as alternâncias de turnos e seguindo as nuances da voz da criança, dando preferência ao prazer de interação musical e o fazer musical. Esse projeto de pesquisa-ação dá a ambos, futuros docentes e educadores, a oportunidade de refletir sobre a figura do educador e sobre o papel que este desempenha para a criança em relação ao som. O som não é muitas vezes considerado um elemento que faz parte do dia a dia de uma criança, e como tal não é considerado um elemento fundamental. Na realidade, torna-se uma parte importante do cotidiano de uma criança e, portanto, é igualmente importante estar ciente disto. Embora as rotinas não sejam consideradas momentos de interação sonora, composta por jogos vocais, este trabalho mostra como, na realidade, elas são momentos ricos de estímulos vocais e como é importante saber aproveitar as oportunidades para oferecer experiências adequadas para as crianças.

Além disso, parece que a *interação reflexiva*, com base no mecanismo de espelhamento de repetição/variação, alternância de turnos, regular troca de tempo, representa um paradigma

científico importante a ser explorado no campo da aprendizagem e ensino. Estamos aplicando esse paradigma científico ao projeto europeu MIROR (Music Interaction Relying On Reflection)<sup>2</sup> que tem como objetivo explorar o paradigma de *interação reflexiva* no campo da tecnologia avançada e da aprendizagem e ensino, alterando, portanto, o foco da observação da interação criança/adulto para a interação criança/máquina (AddeSSI, 2011).

## referências

- ADDESSI, A. R. The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime, and free-play. *Music in the Early Years: Research, Theory and Practice*, Special Issue of Early Child Development and Care, v. 179, n. 5, p. 597-618, 2009.
- ADDESSI, A. R. The MIROR Project: Music interaction relying on reflexion. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL, 7., 2011, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 377-393.
- ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Musical style replication: Experiment with children and a musical machine. *British Journal of Music Education*, v. 22, n. 1, p. 21-46, 2005.
- \_\_\_\_\_. Sistemas musicais interativos-reflexivos para a educação musical. *Cognition and Musical Arts/ Cognição & Artes Musicais*, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2007.
- ADDESSI, A. R.; YOUNG, S. (Ed.). *MERYC2009: Proceedings of the 4<sup>th</sup> Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*. Bologna: Bononia University Press, 2009.
- ANZIEU, D. *Les enveloppes psychiques*. Paris: Dunod, 1996.
- BOYCE, W. T. et al. The family routine inventory theoretical origins. *Social Science and Medicine*, v. 17, n. 4, p. 193-200, 1983.
- BRUNER, J. *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton, 1983.
- CUSTODERO, L.A. Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, v. 7, n. 2, p. 185-209, 2005.
- DELALANDE, F. *Le condotte musicali*. Bologna: Clueb, 1993.
- EMILIANI, F. *Il bambino nella vita quotidiana*. Roma: Carocci, 2002.
- \_\_\_\_\_. *La realtà delle piccole cose*. Bologna: Il Mulino, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A realidade das pequenas coisas: a psicologia do cotidiano*. São Paulo: Senac, 2009.
- EVANS, R.; JONES, D. (Ed.). (2008). *Early Child Development and Care: Men in the lives of children* [Special Issue], v. 178, n. 7-8.
- FOGEL, A. Oltre gli individui: un approccio storico-relazionale alla teoria e alla ricerca sulla comunicazione. In: GENTA, M. L. (Ed.). *Il rapporto madre-bambino*. Roma: Carocci, 2000. p. 123-161.
- FOGEL, A.; GARVEY, A. Alive communication. *Infant Behavior and Development*, 15, p. 231-244, 2007.

2. Ver <http://www.mirrorproject.eu>.

- ILARI, B. On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development and Care*, v. 175, n. 7-8, p. 647-660, 2005.
- IMBERTY, M. *La musique creuse le temps*. Paris: Harmattan, 2005.
- IMBERTY, M.; GRATIER, M. (Ed.). Narrative in music and interaction. *Musicae Scientiae Special Issue*, 2008.
- KIDA, I., ADACHI, M. The role of musical environment at home in the infant's development (Part 2). In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 10., Sapporo, 2008. ICMPC 10. *proceedings*. Sapporo, 2008, p. 722-728.
- LAMONT, A. Toddlers' musical worlds: musical engagement in 3.5 years olds. In: BARONI, M. et al. (Ed.). *Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition*. Bologna: Bononia University Press, 2006. p. 946-950.
- MALLOCH, S. Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae, Special Issue 1999-2000*, p. 29-54, 2000.
- MURRAY, L.; TREVARTHEN, C. Emotional regulation of interaction between two-month-olds and their mothers. In: FIELD, T. M.; FOX, N. A. (Ed.). *Social perception in infant*. Norwood: Ablex, 1985. p. 177-197.
- OLSSON B. Research as strategy for professionalization. In: HANKEN, I. M.; NIELSON, S.G.; NERLAND, M. (Ed.). *Research in and for music education*. Oslo: NMH, 2, 2002.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- PRAMLING S. I. et al. The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2-8 years old. *International Journal of Early Years Education*, v. 17, n. 2, p. 119-135, June 2009.
- PAPOUSEK, M. Communication in early infancy: an arena of intersubjective learning. *Infant Behavior and Development*, 30, p. 258-266, 2007.
- STERN, D. *The present moment in psychotherapy and every day life*. New York: Norton, 2004.
- TREHUB, S. E.; HILL, D. S.; KAMENETSKY, S. B. Parents' sung performances for infants. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, p. 385-396, 1997.
- TREVARTHEN, C. Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae* [Special Issue], p. 155-215, 2000.
- VOLPI, E.; ADDESSI, A. R. Musical interaction between adult/child aged 0-3 during change of nappy routine at the day care centre. In: ADDESSI, A. R.; YOUNG, S. (Ed.). *MERYC2009: Proceedings of the 4th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*. Bologna: Bononia University Press, 2009. p. 625-634.
- YOUNG, S.; GILLEN, J. La musicalità comunicativa come pratica educativa. *Rassegna di Psicologica*, v. 23, n. 3, p. 61-77, 2006.

Recebido em  
15/12/2011

Aprovado em  
30/01/2012

# Música, pesquisa e infância: cantorias do repente

Music, research and childhood: *repente* the singing

**DULCIMARTA LEMOS LINO** Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) ▶ [dulcimarta@terra.com.br](mailto:dulcimarta@terra.com.br)

## resumo

O presente artigo reflete sobre a pesquisa com música na infância, destacando a *processualidade inventiva* do pesquisador como uma necessidade emergente. No campo da sociologia da infância, apresenta dois pontos de escuta considerados em meu trabalho investigativo, quando intencionalmente pretendi constituir modos improvisados de fazer pesquisa, escutando a música das crianças na escola de educação infantil. Destaca o *barulhar* como a música das crianças e a *paisagem sonora* enquanto cenário institucionalizado da ação infantil, desafiando a pregnância de certezas e receitas a seguir na direção da potência poética da infância.

**PALAVRAS-CHAVE:** pesquisa de música com crianças, barulhar nas culturas infantis, paisagem sonora escolar

## abstract

This paper considers the research on music with children, pointing out the emergent need of the researcher's *inventive processuality*. It presents two listening points considered in the author's research when she intentionally intended to develop improvised ways of building the research by listening to the music of children in school. Considering the field of Children Sociology, *noising* is highlighted here as children's music whereas the *sounding landscape* is indicated as the institutionalized scenario of children's actions, revealing two listening points to develop the reflection about the research process in music with children and in childhood.

**KEYWORDS:** research in music with children, children cultures and music, school sounding landscape

## “eu só sei o que é o verso quando ouço minha voz cantando”

O depoimento acima é dos cantadores do repente nordestino, testemunho de sua forma de fazer música. Serve como abertura do presente artigo porque sublinha as cantorias intensamente vividas quando se pretende apresentar algumas das inquietações envolvidas na pesquisa com música na infância. Em seu sentido estrito, *repente* quer dizer improviso, coisa feita na hora. É o verso que o cantador imagina durante o próprio ato de cantá-lo. Por outro lado, o repente também tem um sentido mais amplo, e aí é sinônimo de cantoria de viola. Designa a arte dos cantadores com tudo o que ela envolve: os modelos poéticos apreendidos, o jeito de cantar, os valores estéticos, os rituais. Tudo, no entanto, tendo como base a arte de improvisar versos (Poetas do Repente, 2008, p. 14).

Ao entender que nos últimos dez anos o ato de pesquisar tem exigido do investigador a intensa arte de improvisar, porque não pretendemos circunscrever nossos sujeitos num território específico, nem mesmo encaixá-los em teorias ou paradigmas unificadores que nos dizem respeito, “ouvir a sua voz cantando” é a metáfora aqui utilizada para que, como pesquisadores, assumamos cientificamente a “processualidade inventiva” (Abramowicz, 2010), que significa ir constituindo modos improvisados de fazer pesquisa, deixando-nos surpreender ludicamente com a potência poética da música das crianças e da infância. Nesse sentido, investigar a música produzida pelas crianças requer escutar sensivelmente a complexidade e a pluralidade envolvida na infância como uma construção social (Sirota, 1998), nas crianças como atores plurais (Lahire, 2001) e na música como uma linguagem heterofônica (Lino, 2008).

Os inúmeros trabalhos realizados no campo da sociologia da infância (Barbosa, 2006; James; Jenks; Prout, 1998; Pinto, 1997; Sarmiento; Pinto; Vasconcellos, 2007) têm contribuído intensamente para enriquecer e ampliar a referida temática, destacando a importância de ouvir a voz do pesquisador e das crianças como atores sociais, dotados de competência e autonomia. No campo da educação musical, esses estudos ainda existem em pequeno número (Campbell, 1998; Hortélio, 1977; Lino, 2008), o que vem obrigando os pesquisadores a criar seus próprios repentes, aproximando sentidos instituídos para constituir outros pontos de escuta à medida que se dispõem a ouvir e ir construindo sua própria voz.

O presente artigo apresenta dois focos de reflexão do pesquisador de música na infância, duas *cantorias do repente*, dois versos, dois pontos de escuta: a *barulhar* como a música das crianças e a *paisagem sonora* como cenário institucionalizado da ação infantil. Não se trata aqui de afirmar que esses pontos de reflexão apareçam com maior ou menor relevância no contexto investigativo; indicam apenas o recorte escolhido, ou melhor, as cantorias consideradas relevantes para a investigação da música das crianças na escola de educação infantil.

## pra começo de conversa

Uma investigação que contemple música e infância como substantivos plurais entende que o pesquisador deve implicar-se no campo. Assim, ele não trabalha *sobre* as crianças, mas *com as crianças*, num lugar onde o imprevisto é acolhido porque implica a sua própria vida social, afetiva, política, imaginária e espiritual. Ao propor uma dimensão poética na pesquisa acadêmica, Barbier (2002, p. 15) faz o convite para que o pesquisador seja “verdadeiramente, e talvez, tão simplesmente, um ser humano”. A *escuta sensível* é o caminho metodológico que constitui para abarcar essa prática humana e social percebida como portadora de uma vetorialidade de referências que ninguém, nem o sujeito, poderá esgotar na análise (Barbier, 1993).

Lino (2008) considera que a *escuta sensível* proposta por Barbier (1993) relaciona-se diretamente aos propósitos de Malaguzzi (1990). Para Malaguzzi (1997, p. 45, tradução minha),



a emergência do humano é condição da tensão estética na qual a “imaginação e a razão se tenham confrontado continuamente na busca de equilíbrios e alternâncias”, as quais, a partir da prática da *escuta* e do *respeito*, possam construir espaços inovadores. Então, ao transgredir esteticamente os limites da cultura e as ideias fixas da tradição pedagógica que ouve o que sabe, e não o que escuta, Malaguzzi (1990) aponta os conceitos de *escuta* e *respeito* como complementares e irremediavelmente unidos na prática investigativa. Para o autor, “não se pode escutar sem respeitar e não é possível respeitar alguém sem escutá-lo” (Hoyuelos, 2006, p. 54, tradução minha). Malaguzzi (1990) afirma que a pesquisa em educação deveria constituir uma audição que *aprenda a escutar* o ruído, as dissonâncias e as situações que não resultem em resolução, apresentando-se como o único caminho para conhecer a complexidade da infância.

Nesse contexto, pesquisar música com crianças envolve um campo

sem a apropriação de um repertório definido, nem de um modelo normativo de realização [...] [Mas como] um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário, e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado. [...] chegar a ser plenamente humano. (Larossa, 1996).

Ao sublinhar a habilidade “humana” do pesquisador na atividade investigativa, Larossa (1996) nos convida a refletir sobre tudo aquilo que nos liga à vida. Nesse sentido, acolher os imprevistos expostos no devir plural e criativo emergente no campo torna-se importante habilidade do pesquisador da infância. Isso porque a *escuta sensível* das crianças exige “uma troca de poemas [...], na qual, sem passar pelo intelecto, aprende-se a deixar-se ser pego” (Barbier, 2002, p. 54) pelos movimentos de sentidos que as crianças como atores sociais incorporam e que nossa audição de pesquisador se arrisca a organizar.

Quando o campo investigativo da pesquisa de música com crianças é a escola, não podemos negar que essa instituição “permanece como um palco conflitual de projetos políticos e pedagógicos que podem tanto orientar-se para uma efetiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em lógicas de ação que perpetuam a inscrição histórica da dominação” (Sarmiento; Pinto; Vasconcellos, 2007, p. 40); ou mesmo, variar de uma proposta educacional de um espaço de jogo e recreação a uma proposta fechada que associa à escola de educação infantil a preparação da escolaridade posterior (Kuhlmann Jr, 1998).

Ao incorporar historicamente processos de disciplinarização da infância (Foucault, 1997) inerentes à ordem social dominante, bem como viver o declínio e a fragilidade dos programas institucionais (Dubet, 2002), as escolas têm servido para separar as crianças do espaço público. Se a modernidade escolar introduziu a escola como a instituição de acesso à cidadania plena, com igualdade de competências e capacidades para competirem na sociedade, essa escola também possibilitou a “privatização da infância” (Wyness; Harisson; Buchanan, 2004) que, tanto protegida quanto subordinada à autoridade paternalista adulta, acaba por incorporar as múltiplas “agências da ocupação infantil” (Scraton, 1997).

As perspectivas qualitativas em sociologia da educação têm nos alertado para o fato de que as pesquisas com crianças na escola vêm acompanhando esses diferentes postulados da vida escolar, reconstituindo a trajetória histórica e social das escolas a partir de recortes espaçotemporais demarcados. Dessa forma, após um extenso período do “movimento da escola científica” (Villa, 1997), no qual tudo deveria ser mapeado para que possíveis variáveis que condicionavam o funcionamento escolar fossem identificadas com forte sustentação do funcionalismo e da ideologia liberal – ou mesmo assentadas nas teorias da reprodução que, perpetuando o modelo da produção capitalista, verificava como a escola socializava os alunos

para o lugar social de mando e obediência – temos, na contemporaneidade, uma exposição de trajetórias de pesquisa que, mais que caminhos a percorrer, servem como pontos de encontro para inspirar reflexões acerca da cultura escolar (Zago; Carvalho; Vilela, 2003).

Tais pontos de encontro acabam por se contrapor ao processo de institucionalização e rotinização da educação da infância tomado na modernidade. Ao investigar a referida temática, Barbosa (2006, p. 71) constatou que as rotinas empreendidas na escola estavam em profunda relação com a construção da modernidade, alterando radicalmente a natureza da vida social cotidiana, além de alcançar os aspectos mais pessoais da vida humana. Por essa razão, as escolas e as fábricas caminhavam na marcha do progresso. As teorias de organização que estabeleciam a rotinização do trabalho na indústria – baseadas nos pressupostos de Taylor (1966) – tornaram-se o modelo hegemônico de todas as organizações sociais ocidentais, definindo um modo de pensar e realizar as atividades cotidianas dentro de um sistema mecanizado e hierarquizado em que a relação entre as pessoas e o *tempo linear do capital* era metronomicamente medido (Barbosa, 2006).

Para definir a modernidade, Barbosa (2006) vale-se dos pressupostos de Giddens (1995), que a descrevem num sentido geral como abarcadora das instituições e dos modos de comportamento impostos na Europa após o feudalismo, quando a racionalização, o industrialismo, o urbanismo, a disciplina, o higienismo, a secularidade e a ideia de evolução e progresso adquiriram um caráter histórico mundial. Dessa forma, constitui-se naquele processo histórico a institucionalização das crianças pequenas, em que a demarcação da rotina, da divisão do trabalho, do controle, da normatização e da sua psicologização fica evidente com a expansão da escola. Por essa razão, na modernidade, com o objetivo de simplificar um mundo que estava ficando excessivamente complexo, a educação das crianças pequenas foi construída instrumentalmente com vista a um dever ser, enquadrando essa clientela na rotinização de sua educação à medida que, pouco a pouco, tiravam-lhe o fardo da liberdade, da imaginação e da construção própria (Barbosa, 2006, p. 71-77).

Nesse contexto, os estudos de Woodward (1997, p. 4) pontuam que, mesmo que a escola venha sendo usada para demarcar e sustentar significados incorporados pela civilidade e normatização inerentes à modernidade, tais propósitos que poderiam nos prescrever “um senso de nossa própria identidade, de quem somos e a quem pretendemos, apresentam-se completamente atados às questões sobre como a cultura é utilizada para demarcar e sustentar a identidade e a diferença dos grupos”.

Por essa razão, Mafra (2003) sustenta que o contexto escolar não é homogêneo, uniforme e compacto, ele é multidimensional, pluralista e diversificado, ainda que possa ser abordado a partir de *ethos culturais* unificadores. A autora ainda reforça que tais *ethos culturais* se mantêm e se transformam ao longo do tempo e das épocas e apontam, em sua transversalidade, para uma desejável integração entre as diversas áreas das ciências da educação. Mafra (2003, p. 131) define 1 como o conjunto de valores, atitudes e comportamentos que dão identidade particular à escola, que caracterizam a diferença.

Na contemporaneidade, escolher como campo investigativo a escola exige considerar as forças culturais produzidas como “expressão das contradições vividas pelas culturas não-dominantes dentro dos quadros institucionais” (Gordon, 1990, p. 34), compreendendo que a escola não é marcada meramente pelos determinantes institucionais invencíveis. A escola “é a arena vital para a produção da prática e do significado” (Green, 1997, p. 17, tradução minha), e como o espaço da diversidade comporta variedade, operando dentro de diferentes discursos.

Portanto, a pesquisa com música na escola reverbera o conflito de valores e ações que se constituem significativamente na integração das crianças, dos adultos, da sociedade, num espaço concreto aberto à incerteza, à complexidade, à instabilidade e à singularidade. Nessa perspectiva, o pesquisador não escuta apenas as músicas consonantes, demarcadas na rotina escolar para normatizar, disciplinar, controlar e higienizar as crianças.

Para além dessa descrição prescritiva, o pesquisador de música na infância necessita deixar-se ressoar por “todas as músicas da música” (Brito, 2007) expressas pelas crianças no improviso heterofônico de experimentar as materialidades sonoras, sentindo corporalmente a música antes de pensá-la com sentido. Nesse caso, sem negligenciar a expressão sonora de sentidos musicais constituídos pelas crianças, o pesquisador pode torna-se capaz de ouvir o seu “barulhar” (Lino, 2008), como o verso que conjuga uma das cantorias do repente inerente à investigação das culturas infantis.

Em trabalho anterior (Lino, 2008),<sup>1</sup> escutei sensivelmente a música das crianças na escola compreendendo que o barulhar se constituía como a sua expressão sonora espontânea. Tal ação quase não aparecia nos *tempos de trabalho* dispostos na rotina escolar, mas emergia nos *tempos livres* institucionalizados. Na referida pesquisa foram nomeados tempos de trabalho como aqueles espaços determinados, constantes, regulares e medidos do cotidiano escolar, onde a mediação docente e/ou a monitoração das adultas-professoras é uma constante, isto é, a hora da higiene, a hora do soninho, a hora do lanche, a hora da fruta, a hora do trabalhinho. Os tempos livres foram definidos como tempos improvisados, indeterminados e não lineares, onde as crianças não necessitavam prescrever resultados ou alcançar objetivos determinados pelas adultas-professoras. Os tempos livres emergiram institucionalmente como tempos de brincar, vividos na hora brincadeira livre, na hora de chegada à escola, na hora do recreio ou na hora das festas escolares.

Sem negar que as crianças invadissem as brechas provisórias encontradas nos tempos de trabalho instituídos na rotina escolar para expor suas singularidades sonoras plurais, os tempos de investigação concentraram-se na escuta sensível da música que ressoava nos tempos livres das crianças. Aos poucos, foi possível entender que esses tempos livres foram constituídos pelas crianças como momentos para barulhar. Nessa ação imprevisível e indeterminada que fluía na diversidade dos corpos lançados à sensibilidade de soar, foi possível constatar que cada criança apreendia as relações do contexto coletivo e do comportamento musical da sociedade, expondo singularidades plurais em *performance*.

Por existir num tempo improvisado de soar, o barulhar das crianças não queria a sala de concertos. Ele aparecia num tempo e num espaço dessacralizado e singular e, por isso, ocupava todo e qualquer lugar onde se pudesse *viver* a infância. Sendo um conjunto de elementos sonoros justapostos, o barulhar ressoava num tempo não linear, emergindo da relação intensa das crianças com os sons. Assim, o tempo de barulhar é a dimensão que parecia constituir a

## barulhar: a música das crianças

1. Pesquisa de tipo etnográfico, em que acompanhei a rotina do Maternal II (crianças entre 3 e 4 anos) ao longo de um ano na escola de educação infantil.

compreensão da duração como o suporte que a música necessitava para se materializar. Por essa razão, esse tempo se distanciava do tempo cronológico, medido, determinado e regular. Poderíamos dizer que o tempo acusticamente identificado no barulhar é o tempo da vivência sem hierarquias, o *Acronon*,<sup>2</sup> temporalizador de um movimento que, “como o mar, está sempre mudando, mas ao mesmo tempo, está sempre igual” (Concertos Comentados, 2000). Então, o tempo de barulhar é sempre a incidência corporal de um movimento do real com o ficcional, em que as crianças testemunhavam os processos de estranhamento, investigação e experimentação (Richter, 2005). Sem carregar um ponto final, o tempo de barulhar existia atraído pela intensidade de seu fluir no espaço sônico.

As crianças investigadas tinham no corpo e no mundo o território do tempo de barulhar, onde testemunhavam as limitações outorgadas na fisicalidade de seu corpo, dos objetos e das paisagens sonoras que escolhiam manipular no contexto escolar. Vale destacar que as crianças não necessitavam de instrumentos musicais tradicionais para barulhar. Como verdadeiros *luthiers*, elas investigavam e experimentavam as possibilidades sonoras a que tinham acesso no contexto escolar. Assim, sem pedir licença, manipulavam uma variedade de paisagens e fontes sonoras, distraíndo-se nessa investida ao descobrir que o pátio na hora do lanche e os corredores da escola na hora do brinquedo livre guardavam um silêncio aterrorizante; que as canecas do refeitório podiam soar de diferentes maneiras; que a corrida do lápis sobre a folha de papel era menos intensa que seu percutir na mesa de fórmica da sala de aula; que gritar com a mão na frente da boca produzia menos vibração do que com ela totalmente aberta; que depois de chover, o balanço fazia uma sonoridade menos ruidosa, etc. Aqui, as crianças participavam da música num tempo integrado de ser, porque eram ao mesmo tempo *luthiers*, *performers* e compositores.

Logo, pode-se dizer que a infância, “como condição da experiência humana” (Agamben, 2001), barulha num tempo *aiônico*. O termo grego é resgatado da reflexão de Kohan (2004, p. 54), na qual o filósofo, valendo-se das definições para o vocábulo *tempo*, propõe um deslocamento de seu conceito e lugar na infância. Assim, o tempo contínuo, sucessivo, consecutivo, repetido igualmente – *chrónos*, ou o tempo medido – *kairós*, cede lugar ao tempo da criança que brinca, criando – *aión*, ou melhor, um tempo como ação lúdica que tem fim em si mesma. Por essa razão, Kohan (2004, p. 55, grifo meu) afirma: “No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas *intensidade da duração*.” Essa *intensidade da duração* é a que foi vivenciada na creche com as crianças, especialmente nos chamados *tempos livres* de sua rotina escolar. Mesmo que manifestassem prontidão para barulhar em todo lugar e a qualquer hora, a socialização escolar parecia impor-lhes tempos de barulhar comedidos e intervalares. Incorporados no tempo dinâmico de ser, as crianças adentravam provisoriamente os espaços em que lhes era permitido barulhar, soando descontinuidades na intensidade da duração experimentada.

Segundo Bachelard (1988a, p. 31), são os instantes descontínuos que formam a duração, pois “o tempo é contínuo como possibilidade, mas descontínuo como ser”. O autor nos lembra

2. *Acronon* é uma música composta por Koellreuter em uma esfera translúcida e transparente como o mundo, feita no ar e não em uma partitura (Concertos Comentados, 2000).

que o descontínuo é o natural, já que a continuidade da duração não se apresenta como um dado imediato, mas como um problema. Ao considerar que só há complexidade na retificação, ou seja, quando, a partir da ação materializada, abandona-se o antigo para construir o novo, podemos dizer que o descontínuo provoca instantes notáveis, conquistas interdependentes dessa retificação constante. Bachelard (1988a, p. 17) relata que existe uma heterogeneidade “no próprio interior da duração vivida, ativa, criadora”. Duração que, com o gesto sensível do corpo provocado pela materialidade do mundo, não se dá por continuidades, mas por descontinuidades que, ao conhecer e utilizar o tempo, necessitam “ativar o ritmo da criação e da destruição, da obra e do repouso [...] [afinal] só podemos reter algo se o reconquistarmos” (Bachelard, 1988a, p. 17). Assim, o tempo de barulhar experimenta as descontinuidades ressoando um sentido compartilhado que precisa da continuidade para existir como *forma ou fôrma*, na qual a intensidade da duração é o que potencializa o próprio barulhar.

Sendo assim, o tempo de barulhar não é quieto, surdo ou sensato. Ele aceita o ruído da descontinuidade sonora, escuta o mundo e é sensível à poética do devaneio (Bachelard, 1988b). Como um tempo de maravilhamento, perturbação, espanto e perplexidade, o tempo de barulhar se sustenta na inquietação e consente enfrentar e reconhecer as consistências e resistências da matéria sonora. Por essa razão, o tempo do brinquedo livre dentro da rotina escolar emergia como o tempo previsível do barulhar das crianças, porque era o tempo no qual “as intimidades do sujeito e do objeto se trocavam entre si” (Bachelard, 1988b, p. 26). Intimidade conquistada através da materialidade reiterada com o mundo que tem na reciprocidade, na sintonia e no contágio o elo estruturante da experiência sensível. Um tempo que suspende o tempo rotineiro, rompendo subitamente o movimento ritmado das coisas e arranca o indivíduo do curso normal do viver. Um tempo em estado de mobilização permanente, no qual a música vibra como som, acolhida num corpo – essa “fonte primeira do saber e da significação” (Duarte Jr., 2001, p. 216) – que tem dois ouvidos e o sentimento do mundo ao seu dispor.

Se o barulhar é o resultado físico de um *movimento motor* de ser, tanto do corpo elástico no espaço (que é condição de soar) quanto do desejo de tocar um corpo que soa (tocar-se como onda sonora, tocar o outro e no outro, tocar o mundo pela escuta) e poder expressar uma composição de relações, ele é movimento do sensível. Sendo da esfera do sensível, esse movimento incorpora uma disposição elementar num permanente estado de excitabilidade sensorial – a sensibilidade –, porta de entrada das sensações que “compreende uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (Ostrower, 1986, p. 12).

Ao investigar a música das crianças na escola (Lino, 2008), compreendi que parecia existir uma ordem social para a música nas culturas da infância. Essa ordem estabelecia que, para as crianças, música é barulho e elas barulhavam no limite do risco: *risco físico* (de se deparar com a constituição acústica da onda sonora, barulhando), *risco da pregnância* (de se ver provocadas e envolvidas obrigatoriamente na escuta, reproduzindo interpretativamente, expressando, afirmando ou negando coerências musicais instituídas socialmente), *risco da criação* (quando, poeticamente, inventavam música). Porém, a prática social fazia com que as crianças logo compreendessem que a música é um *jogo sonoro de regras em movimento*, uma forma instituída a partir da sensibilidade auditiva, organizando a experiência sensorial e estabelecendo relações que permitem uma extensão de sentidos aurais relacionados às “coerências constituídas” (Cruces, 2002) nas socializações infantis.

Aqui, para chegar à música legitimamente constituída, a criança não necessitava passar pelo barulho. Não é uma questão de causa e efeito. Todas as crianças barulhavam. Todas as crianças entoavam. Todas as crianças se movimentavam com sons. Todas elas expressavam o inabalável encantamento por viver o som como elemento orgânico, efêmero, irrepitível, dissonante, testando as inevitabilidades físicas da onda sonora. Algumas crianças eram mais sonoras, outras mais silentes. Algumas expressavam vocalmente com maior ou menor intensidade suas criações, outras nunca apontavam para essa direção. Todas elas estavam no caos ou na organização simultaneamente, sem separações, faziam um e outro, um com o outro, um no outro, sem querer significar e sim marcar sua existência.

Assim, considero que o grande desafio do pesquisador de música na infância se relaciona à sua capacidade de escutar o *barulhar* das crianças na heterofonia de seu ressoar (Lino, 2008). A escolha da música como uma linguagem heterofônica ao invés de polifônica quer sublinhar que a música das crianças se fazia com experimentação de diferentes fontes sonoras soando ao mesmo tempo, vozes independentes que, ao produzir *dissonância* e *aleatoriedade*, acabavam por estabelecer uma outra forma ou fórmula contrapontística, sem impor modelos e fórmulas a seguir. Nesse momento, o pesquisador de música que pretenda escutar a infância necessita abandonar as hierarquias legítimas impostas historicamente para, improvisadamente, expor a sua cantoria do repente, isto é, o seu testemunho de organizar sonoridades como a expressão das diferentes sociedades e das singularidades de ser.

Por escutar sensivelmente a dissonância e aleatoriedade da música nas culturas infantis (Lino, 2008), fui construindo os referenciais para entender a música das crianças, estando simultaneamente no tempo presente e na abertura de novos possíveis. Na música, o barulhar constituía a força que habitava as crianças, e que na investigação me esforcei para entender. Encontro alcançado por aqueles investigadores que se arriscam a enfrentar a processualidade inventiva do universo investigativo.

Nesse contexto, pela complexidade do campo investigativo e pluralidade envolvida no barulhar infantil, a pesquisa com música na infância acaba por envolver diferentes campos científicos, cruzando maneiras de entender a potência poética das crianças à medida que aceita que elas próprias também nos possam ensinar as formas de fazer pesquisa. Nessa hora, a paisagem sonora e suas significações na rotina escolar parecem emergir, afetando diretamente os comportamentos e estilos de vida musical das crianças.

Se por um lado existe uma pluralidade e complexidade de patrimônios de disposições, *stocks* e competências incorporadas pelas crianças ao viverem na escola, por outro parece haver uma variedade de contextos de efetivação, de institucionalização da cultura legítima e de variações intra e interindividuais (Lahire, 2006) que aparecem livre, espontânea e improvisadamente entre o barulhar. Tais propósitos emergem na expressão sonora infantil, justapondo, sobrepondo, interpondo e impondo as dissonâncias individuais e as consonâncias coletivas simultaneamente, no exercício cotidiano de simplesmente deixar-se barulhar.

## a paisagem sonora escolar

Ao compreender que uma paisagem sonora não se constitui apenas como um lugar físico, mas impõe-se como um território que incorpora modos diversos de soar através de diferentes culturas e indivíduos, é importante destacar que a paisagem sonora escolar é um espaço físico que “respira, escuta e fala” (Muntadas, 2007) da escola, das crianças, das adultas-professoras, dos funcionários, dos governos estabelecidos, da infância, etc. Nesse território, estão envolvidos, relacionados e criados uma série de sensações, ideias e sentimentos que contínua e dinamicamente emergem na cultura infantil.

Mesmo que não haja uma intencionalidade pedagógica expressa no projeto acústico de uma escola, uma paisagem sonora ressoa incessantemente eventos sonoros articulados naquele cenário. Um projeto acústico é, pois, “um modelo de paisagem sonora que pergunta de que modo a orquestração e a forma das sonoridades do ambiente podem ser aperfeiçoadas para produzir riqueza e diversidade de efeitos que não sejam, todavia, destrutivos para a saúde ou o bem-estar humano” (Schafer, 2001, p. 366). Assim, pela contemplação, pela interferência e/ou pela absorção, pode-se evidenciar escutas comprometidas com determinados espaços.

De modo geral, os projetos acústicos podem ser concebidos por músicos ou cientistas sociais que procurem descobrir os princípios da qualidade estética do ambiente, tanto no que diz respeito à preservação e avaliação dos sons como de sua proposição imaginativa, quando os músicos criam ambientes acústicos. Assim, na constituição de um projeto acústico estão envolvidos diferentes princípios de julgamento e aperfeiçoamento das paisagens sonoras que o planejador mostra à sociedade para que ela decida o que pretende escutar.

Portanto, a paisagem sonora de uma escola é o resultado do projeto acústico empreendido por seus realizadores. É um lugar dotado de dinâmica em constante trânsito porque, nesse espaço sônico, os sentidos podem mudar constantemente em função dos usos e investimentos ali empreendidos, além de absorver as dinâmicas e os processos que mobilizam esses lugares. Então, toda a relação com uma paisagem sonora é também uma tentativa de audição e captura dos possíveis sentidos desse lugar, porque o sentido sônico de um lugar nunca é dado, ele depende de tradução e vivência social e cultural de seus participantes (Schafer, 2001).

Experimentei no campo uma diversidade de impressões e expressões que demonstravam a *competência sonológica* (Schafer, 2001) das crianças para com a paisagem sonora escolar (Lino, 2008). Tal competência emergia como mote provocador do barulhar das crianças, ressoando o conhecimento implícito das propriedades sonoras reconhecidas. Dessa forma, estar socializado como aluno do Maternal II também significava perceber os sons que emolduravam aquele espaço instituído, ou melhor: identificar os diferentes cantos dos pássaros que habitavam as árvores do pátio através das diferentes estações do ano; reconhecer que o gira-gira, esporadicamente, podia se transformar num “monstro” pelo forte ruído produzido pela falta de óleo em sua engrenagem (Diário de campo, 04/10/06); saber que os passos percorridos até o topo do escorregador preparavam um grande silêncio; entender que o ato de embalar-se convidava a vocalizes e papos ao vento; identificar que a sala de Educação Física “dá um grito mais forte” porque tem eco (Diário de campo, 21/11/06); entre tantos outros.

Para as crianças investigadas (Lino, 2008), a paisagem sonora escolar se constituía em mais um tempo-espaço de brincar e, sempre que lhes eram oportunizados momentos de liberdade (fora da monitoração dos adultos), penetravam o interior dessas paisagens para explorar sonoridades, experimentar qualidades acústicas, escutar silêncios, deixar-se inundar pela vibração da onda sonora, propor outras formas de soar. Dessa forma, o barulhar tão típico das culturas infantis tinha

na paisagem sonora escolar um território de expansão, experimentação e interação constante, conferindo significados simbólicos que se criavam e recriavam dinamicamente para além da especificidade aural. Ao barulhar através dos diferentes recantos dispostos na grande paisagem escolar, as crianças promoviam deslocamentos sonoros com os pares, com os adultos e com as transformações envolvidas natural ou artificialmente no próprio ambiente, mobilizando sentidos que congregavam intimidade, empatia e diversão na incidência corporal da expressão infantil.

Assim, entendi (Lino, 2008) que a organização da paisagem sonora escolar como um cenário institucionalizado da ação infantil comunicava um projeto acústico que parecia contemplar “o silêncio como regra do movimento” (Schafer, 2001, p. 330). Nesse sentido, a disposição da mobília e dos espaços através dos diferentes movimentos estabelecidos no contexto escolar ecoava um modelo de espaço sônico para a educação infantil que poderia vir determinando modos lineares e determinados de soar, desconsiderando que, para as crianças, “todo o silêncio está grávido de sons” (Cage, 1976). E elas não se cansavam de encontrar, experimentar e explorar essas sonoridades.

## cantorias do repente

As interrogações envolvidas na reflexão sobre música, pesquisa e infância vêm destacar a complexidade e pluralidade inerente desse campo investigativo. Fazer pesquisa *com crianças* significa escutar sensivelmente a sua voz, participando intensamente de sua vida porque nos dispomos a acolher os múltiplos, heterogêneos e dissonantes contextos de socialização da infância. Para tanto, o pesquisador deve assumir a processualidade inventiva que significa ir se apropriando da arte de improvisar, constituindo a sua própria maneira de investigar.

Da investigação aqui referida (Lino, 2008) emergiram duas cantorias do repente, a serem consideradas quando o foco da pesquisa é a música das crianças na escola. Inicialmente chamo a atenção para o *barulhar* como a música das crianças, destacando que essa ação imprevisível e indeterminada surge especialmente nos seus tempos livres, ou seja, naqueles momentos em que elas estão livres da monitoração dos adultos. Compreendo que parece existir uma ordem social para a música nas culturas infantis – o barulhar – ação intencional das crianças que se lançam à sensibilidade de soar: movimentando as materialidades sonoras; conjugando coerências musicais adquiridas socialmente; e/ou criando outros modos de musicar (Lino, 2008). O barulhar é heterofônico, no ato de experimentar diferentes sonoridades as crianças produzem dissonâncias e aleatoriedades, testemunhando outras possibilidades de ser.

A pesquisa (Lino, 2008) ainda destaca que as crianças têm competência sonora para conhecer e modificar as paisagens sonoras definidas institucionalmente, e o faziam insistentemente, produzindo outras paisagens sonoras e instaurando outros sentidos acústicos em seus contextos de socialização. Assim, a *paisagem sonora escolar* aparece como outra cantoria do repente, cenário institucionalizado da ação infantil que deve ser investigado na multidimensionalidade acústica articulada pelas crianças, pelas adultas-professoras e pela instituição naquele espaço sônico de pertencimentos sentidos, explorados e vividos. Na paisagem sonora escolar os sons vibram atrelados às significações e às atribuições simbólicas apreendidas social e culturalmente.

Portanto, a pesquisa da música com crianças tem desafiado a pregnância de certezas e receitas a seguir na direção do poético. Isso significa dizer que, ao se deixarem barulhar com as materialidades sonoras dispostas na paisagem escolar, as crianças acabam por movimentar o silêncio imposto ou exposto institucionalmente. Nesse instante, fazem ressoar sua singularidade plural. Tal atividade não recusa o determinado, o medido, o ruído, o silêncio ou a canção, mas só



acontece na imprevisibilidade de encontros sentidos para escutar a inseparabilidade entre arte e vida. Encontros que, como as cantorias do trovador repentista, têm no improviso a forma da ação lúdica para ouvir a sua própria voz cantando. Se quisermos investigar a música das crianças teremos que respeitar seu direito de viver a música em sua intensidade dinâmica. Do contrário, suspeito que hospedaremos em nossas investigações perguntas destinadas a quem sabe as respostas, e continuaremos ignorantes à potência poética da música na infância.

## referências

- ABRAMOWICZ, A. *Conferência*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS, 2., 2010, Rio de Janeiro. Anais..., Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. p. 87-192.
- AGAMBEN, G. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- BACHELARD, G. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1988a.
- \_\_\_\_\_. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.
- BARBOSA, M. C. S. *Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBIER, R. A escuta sensível em educação. *Cadernos da ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p. 182-196, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2002.
- BRITO, T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CAGE, J. *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1976.
- CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- CONCERTOS COMENTADOS: KOELLREUTTER. Direção: Sérgio Villa Franca. Produção: Documenta Vídeo Brasil. Rio de Janeiro: Vídeo Brasil, 2000. 1 videocassete.
- CRUCES, F. Niveles de coherencia musical: la aportación de la música a la construcción de mundos. *Trans: Revista Transcultural de Música*, São Paulo, n. 6, 2002. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/a225/niveles-de-coherencia-musical-la-aportacion-de-la-musica-a-la-construccion-de-mundos>>. Acesso em: 7 jul.2007.
- DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.
- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIDDENS, A. *Transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oieras: Celta, 1995.
- GORDON, L. P. W. Educação, produção cultural e reprodução social. *Teoria e Educação*, n. 1, p. 134-47, 1990.
- GREEN, L. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- HORTÉLIO, L. *Teatro brincarte*. Rio de Janeiro: Funarte, 1977.
- HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- KOHAN, W. O. (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- LAROSSA, J. B. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Editorial Laertes, 1996.
- LAHIRE, B. *L'homme pluriel*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- LINO, D. L. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MAFRA, L. de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.
- MALAGUZZI, L. L'ombra e il pallottoliere dei bambini. In: MALAGUZZI, L. *Tutto ha un'ombra meno le formiche*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1990. p. 24-32.
- \_\_\_\_\_. *Scarpa e metro*. Reggio Emilia: Reggio Children, 1997.
- MUNTADAS, A. Palestra. In: EVENTO COPESUL/BRASTEMP, 2007, Porto Alegre. *Fronteiras do Pensamento*. Porto Alegre, 2007.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Org.). *As crianças contextos e identidades*. Minho: CE1, 1997. p. 33-73.
- POETAS DO REPENTE. Recife: Fundação João Nabuco, 2008.
- RICHTER, S. R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M.; VASCONCELLOS, V. (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SCHAFFER, M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Unesp, 2001.
- SCRATON, P. (Ed.). *Childhood in crisis?* London: UCL Press, 1997.
- SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'object, évolution du regard. *Éducation et sociétés*. *Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation, Sociologie de L'enfance*, Paris, n. 1, p. 9-34, 1998.
- TAYLOR, F. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1966.
- VILLA, F. G. *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú, 1997.
- ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WOODWARD, K. *Identity and difference*. London: Sage, 1997.
- WYNESS, M; HARRISON, L; BUCHANAN, I. Childhood, politics and ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, v. 38, n. 1, p. 81-99, 2004.

Recebido em  
15/12/2011

Aprovado em  
29/01/2012

# Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no Corpo Cidadão

Living together, talking, creating and playing music:  
music education in the Corpo Cidadão

**EVANDRO CARVALHO DE MENEZES** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ► [menezesevandro@yahoo.com.br](mailto:menezesevandro@yahoo.com.br)

## resumo

O presente artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado que objetivou investigar o processo pedagógico-musical no contexto da ONG Corpo Cidadão, sediada em Belo Horizonte, inserindo-se no campo dos estudos socioculturais da educação musical. Foi realizado um estudo de caso com observação participante com abordagem qualitativa das relações socioeducativas e entrevistas semiestruturadas junto aos educadores musicais. Os principais referenciais teóricos para análise e interpretação dos dados foram a proposta da formação humana como principal objetivo da educação musical (Koellreutter, 1998) e uma compreensão do “processo pedagógico-musical como *fato social total*” Kleber (2006). As práticas educativas na ONG mostraram-se fruto de um trabalho que vem sendo construído em constante negociação com as exigências do contexto em que ocorrem, de caráter coletivo e interativo, tendo a *performance* como fio condutor do ensino e aprendizagem musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação musical, projetos sociais, processo pedagógico-musical

## abstract

This article is part of my master dissertation which investigated music education process at NGO Corpo Cidadão, in Belo Horizonte-MG, within the field of socio-cultural studies. A case study was carried out in a qualitative approach using participant observation and semi-structured interviews with the music educators. Theoretical framework for analysis and data interpretation was the proposal of human development as main aim of music education from Koellreutter (1998) and “pedagogical-musical process as *total social fact*” from Kleber (2006). The pedagogical-musical practices at NGO pointed to be outcomes of a work that have been built in constantly negotiation with the demands of a collective and interactive context, having performance as a central point of learning process.

**KEYWORDS:** music education, social projects, pedagogical-musical process

## introdução

Em 1998, por iniciativa de um grupo de bailarinos do Grupo Corpo,<sup>1</sup> foi criado o projeto Sambalelê e, em 2000, a ONG Corpo Cidadão, que passou a gerir as atividades. A partir de 2004, a Petrobrás passou a ser a principal patrocinadora da ONG.

No ano de 2008, quando foi realizado o trabalho de coleta de dados para a pesquisa (Menezes, 2009), o Corpo Cidadão atuava em quatro unidades. Na periferia de Ibirité, cidade ligada à região metropolitana de Belo Horizonte, na unidade Cepe, dentro do Clube dos Empregados da Petrobrás (Cepe); em Belo Horizonte, as atividades no Aglomerado da Serra ocorriam na unidade Nossa Casa, em local emprestado pela Paróquia Divino Espírito Santo (PDES); na unidade Centro Cultural, em parceria com o Centro Cultural Vila Fátima (CCVF), da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH); e na Escola Municipal Vila Fazendinha (EMVF).

O atendimento era dividido em dois níveis. No primeiro nível, nas unidades, cerca de 400 educandos, entre 7 e 18 anos, frequentavam oficinas de dança, capoeira, artes visuais, construção de instrumentos, música e percussão. No segundo nível, funcionando em espaços alugados ou cedidos por escolas e universidades, cerca de 70 educandos, com idades entre 14 e 21 anos, frequentavam os Grupos Experimentais de Música (GEM), de Dança (GED), os cursos de Moda, Figurino e Estamparia e, em módulos não regulares, os de Mecânica e Iluminação Cênica e Oficinas de Vídeo.

A música esteve presente desde o início das atividades do projeto Sambalelê, com ênfase na percussão. Nas apresentações públicas, a maior parte do tempo era preenchida com números de dança. Entre 2005 e 2006, com a abertura da nova unidade de Ibirité, iniciou-se uma nova proposta com turmas de ensino coletivo de música, com teclado, xilofones, metalofones, violões, flautas doces e variados instrumentos de percussão. A partir de então, a música ganhou mais espaço e, no fim de 2006, ocorreu, em Ibirité, o primeiro Festival de Música, que marcou um importante crescimento da educação musical na ONG. Foi também em 2006 que a música conquistou mais espaço no espetáculo de fim de ano do Palácio das Artes,<sup>2</sup> não pela apresentação ao vivo, mas pela maior participação dos educadores e educandos na criação e gravação da trilha musical utilizada nas coreografias, até então criadas por músicos contratados. A partir de então, essa participação tornou-se cada vez maior e, em 2008, praticamente todas as 12 músicas da trilha foram criadas nas oficinas e tiveram uma significativa participação dos educandos, inclusive na gravação.

Assim, de forma geral, a produção musical para espetáculos permeava as oficinas de música em dois momentos. No primeiro semestre, com a criação das músicas para a trilha sonora e, no segundo semestre, com os ensaios de repertórios para as apresentações nos festivais, que passaram a acontecer também na unidade Nossa Casa.

## pressupostos e percursos metodológicos

A pesquisa objetivou investigar como se dá o processo pedagógico-musical no contexto da ONG, constituído por ações e interações de pessoas e suas variadas concepções de mundo, valores, conhecimentos e ambições, inserindo-se, então, no campo dos estudos socioculturais da educação musical. Dessa forma, a abordagem qualitativa foi adotada como mais adequada

1. Companhia de dança de Belo Horizonte, fundada em 1975.

2. O Palácio das Artes é o principal teatro de Belo Horizonte.

à descrição e interpretação da complexidade de informações que decorrem desse processo. Foi realizado um estudo de caso com observação participante, uma vez que o pesquisador esteve inserido no campo, inclusive por fazer parte do corpo de educadores da ONG. Os principais referenciais teórico-metodológicos utilizados foram os apresentados por Bogdan e Biklen (1994), Yin (2005), Becker (1993) e Goldenberg (2001).

A coleta de dados no campo, além da convivência em reuniões, eventos e encontros informais, se deu através da observação das oficinas de quatro educadores: Maurício, Silvia, Gustavo e Gal. Foram observadas quatro oficinas de cada um, totalizando 16 observações entre os meses de agosto a novembro de 2008. Além da coleta de dados em campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os educadores. Também foram utilizados como dados para a pesquisa documentos do Corpo Cidadão, como a Proposta Político Pedagógica, panfletos, encartes, CDs, DVDs, informativos, relatos de reuniões, *e-mails* e relatos de conversas informais.

A análise dos dados se deu através da triangulação das diversas fontes com os referenciais teóricos, e as conclusões foram apresentadas em forma de relato escrito, objetivando sua transferência aos leitores.

Na dissertação, descrevo o trabalho de cada educador a partir das cinco principais categorias que emergiram das entrevistas: a construção do ambiente socioeducativo musical, envolvendo o primeiro contato do educador com uma turma; o aprendizado a partir do desejo do educando; o lúdico, as brincadeiras e os desafios; a construção de conhecimentos musicais; e as produções para espetáculos. No intuito de aproximar o leitor das práticas, realizei uma minuciosa descrição da ONG e dos espaços onde ocorreram as atividades, além de incluir fotos, dois CDs contendo todo material musical citado, e algumas descrições de atividades nas oficinas, a partir de gravações e notas de campo.

Estudos sobre socialização, ensino de artes e educação musical referenciam teoricamente a análise dos dados. Para o presente artigo destaco as reflexões de Koellreutter (1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1998) e Kleber (2006).

Um ponto importante no pensamento de Koellreutter (1998, p. 40), que abre a possibilidade de transposição de suas concepções de educação musical para o contexto contemporâneo do ensino das artes em projetos sociais e ONGs, é sua explícita referência ao uso da arte como “arte funcional”.

Tourinho (1997) ressalta que, quando Koellreutter utiliza a expressão “arte funcional” não significa colocá-la a serviço de outra atividade reconhecida como mais importante. Para a autora, o conceito de “arte funcional” ou “arte ambiental” defendido por Koellreutter não “concebe a arte como ‘súdita’ de outras atividades e sim, como podendo assumir seu poder e suas funções de transformar, criar e qualificar certas atividades” (Tourinho, 1997, p. 43-44).

Koellreutter (1998, p. 43-44) entende que, para as sociedades modernas, o tipo de educação musical oferecida deve ser

aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento,

## pressupostos teóricos

análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

Segundo Brito (2001, p. 26), Koellreutter propõe uma educação musical que vise construir novos paradigmas “para a formação e o exercício da cidadania de um ser humano íntegro e integrado – consigo, com o outro, com o meio ambiente”.

O Corpo Cidadão, conforme consta de sua Proposta Político Educativa (PPE), tem como missão defender “os direitos da criança e do adolescente, tendo como meio a formação humana em atividades artísticas e sócio-educativas” visando a “ampliação do protagonismo social através da convivência em oficinas de arte-educação” (Corpo Cidadão, 2006, p. 4). Dessa forma, tendo em vista as concepções educativas de Koellreutter (1998) que, mais do que transmitir conhecimentos ou visar formação musical especializada, valoriza o desenvolvimento global das capacidades humanas, suas ideias constituíram importante referencial para a análise das práticas educativo-musicais.

Kleber (2006, f. 288) cita três pressupostos teóricos a partir dos quais considerou as práticas musicais como “fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados”.

O primeiro diz respeito ao caráter cultural da música, entendida como manifestação material e simbólica de grande importância para as pessoas e para a sociedade. Nessa perspectiva, a música não pode ser compreendida apenas a partir dos sons, isoladamente de sua produção, mas, como prática significativa, a partir de sua constituição social e cultural (Kleber, 2006, f. 28).

Para Kleber (2006, f. 29), linguagens e sons musicais “não são estruturas por si, mas estruturáveis pela sociedade”, implicando relações dialéticas individuais com o mundo externo; assim, em suas relações, “as pessoas agem juntas através da linguagem e da música reproduzindo-se materialmente, mediante os sons, o que constitui a sociedade, a música, bem como a subjetividade dos indivíduos”. Nesse contexto, são as pessoas que estruturam a música.

O segundo pressuposto apontado por Kleber (2006, f. 288) refere-se a uma análise do “processo pedagógico musical como um fato social total”, a partir das ideias de Marcel Mauss, devido a “seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional”.

Quanto ao terceiro pressuposto, Kleber (2006, f. 40-46) aborda a produção do conhecimento através da dinâmica das forças sociais e seu poder de resignificar as fontes e as identidades individuais e coletivas.

Tendo em vista a complexidade de relações que se estabelecem em torno das práticas musicais na ONG, compreendendo o ensino e aprendizado de conteúdos que vão além dos musicais, envolvendo valores simbólicos e materiais, os pressupostos teóricos abordados por Kleber (2006) foram relevantes na avaliação das práticas educativo-musicais.

No presente artigo, priorizei descrever as práticas dos educadores Maurício e Silvia, que atuavam em oficinas com características semelhantes, aulas coletivas com instrumentos variados. No texto, as falas dos educadores têm origem nas entrevistas, realizadas em dezembro de 2008, e foram identificadas como “relato da oficina” as descrições das atividades observadas.

## Maurício – a construção social da “partitura”

Maurício trabalhava com o GEM e, a partir de 2008, passou a atuar na unidade Nossa Casa. Acompanhei seu trabalho em uma turma com 13 educandos, meninos e meninas com idades entre 12 e 15 anos. Segundo Maurício, os educandos, em um primeiro momento, o receberam com desconfiança, pois uma aula coletiva, com flautas doces, percussão, violões, teclado e metalofone, seria uma novidade. Além disso, no ano anterior, havia um horário vago, quando podiam jogar bola ou brincar. A oficina de música veio para preencher esse horário e isso teve, segundo conta, de ser negociado com a turma.

As quatro oficinas que acompanhei, desde a primeira, no fim de agosto, até a última, um dia antes do festival de música, no fim de novembro, seguiram a mesma estrutura. Primeiro, um encontro na roda, onde eram combinadas as atividades daquele dia. Em seguida, a turma se dividia em grupos, de acordo com os instrumentos, e começavam a aprender ou ensaiar suas partes. No fim, todos se reuniam para um ensaio com todo o grupo. O repertório era composto de canções criadas nas próprias oficinas e canções populares.

O processo de aprendizagem das partes se dava nos grupos menores, com Maurício passando por cada um, relembando ou ensinando alguma parte e pedindo que praticassem até que ele voltasse ou chamasse para o ensaio geral. Nem sempre os grupos seguiam essa orientação. Às vezes praticavam um pouco, conversavam, voltavam a praticar quando Maurício retornava, tocavam outras músicas, brincavam. Parecia, como Maurício definiu, uma “bagunça organizada”, que não o incomodava, desde que eles tentassem aprender e praticar aquilo que fora combinado, a ponto de chegar ao ensaio final sabendo minimamente o que deveriam fazer e mantivessem um clima de respeito entre eles e com o espaço da Nossa Casa. Maurício parecia deixar a turma bem à vontade e, ao mesmo tempo, mantinha o controle da situação. A relação de respeito e cordialidade que estabelecia com os alunos parecia contribuir para isso. Às vezes um grupo passava um bom tempo aprendendo, através da troca de experiências entre eles, músicas que não tinham nada a ver com a que estavam ensaiando.

Na sala de música estavam um menino e uma menina ao teclado e outra ao metalofone. Três meninos estavam na sala de vídeo com uma caixa, um pandeiro e um tambor mais grave. Assentados na porta da sala de artes, estavam quatro meninas e um menino cantores(as) com suas flautas doces. Maurício estava com a turma da percussão, na sala de vídeo. Do corredor, ouvia-se o som simultâneo de vozes e instrumentos.

Dentro da sala de música, a menina do metalofone estudava sua parte. A menina e o menino com o teclado tentavam aprender outra música, um baião, que era tocado pelo GEM, dançado pelo GED e, por isso, muito conhecido entre os educandos. A menina do teclado estava tentando tocar o tema inicial do baião. As notas não estavam certas. A menina do metalofone falou pra ela: “Está errado.” Eu não estava presente nessa hora. Estava na porta da sala de artes, com os cantores. Elas estavam sozinhas, com os instrumentos. Foi o gravador que eu havia deixado ligado na sala de música que captou esse momento. A menina do metalofone tocou a melodia correta. A do teclado perguntou: “É lá, é si?”, a do xilofone fez dois estalos negativos, com a boca. A do teclado perguntou: “Sol? Canta essa música aí!” A do xilofone tocou as três primeiras notas. A do teclado tentou, mas ainda não estava certo. Então, a menina do xilofone executou a música toda em seu instrumento, solfejando as notas. (Relato da oficina).

Nos ensaios gerais, a prioridade era definir as “hierarquias”, estabelecendo que grupo deveria se destacar nos diferentes momentos da música. Era o momento de construir o que Maurício chamou de “partitura”, ou “combinados”.

Antes de começar a música, Maurício disse: “Mas, antes, a gente vai fazer nossa partitura aqui, certo?” Uma menina perguntou: “Nossa o quê, fessor?” E ele respondeu, perguntando novamente: “Nossa partitura. Qual que é nossa partitura?” Um menino disse: “É quando começa, uai.” Maurício disse: “Ah! É como que a gente organiza isso tudo, não é verdade?” Conversaram mais um pouco e começaram a música. No fim, Maurício perguntou: “Então, como é que foi?”

Um menino respondeu: "Mal." A turma estava em silêncio e Maurício perguntou: "Se foi mal, o que foi mal, então? Foi mal a música? Tudo horrível?" Uma menina disse: "Nem tudo né, fessor", outra disse: "Ah, fessor, tá alto ali!", apontando para o naipe de percussão.

Maurício perguntou: "Vocês lembram que a gente conversou sobre hierarquia? O que é hierarquia?" Ninguém respondeu e ele perguntou: "O que vem primeiro, o papa ou o padre?" Uma menina respondeu: "O padre". Maurício questionou, afirmando: "O papa vem primeiro que o padre." Vendo que a turma ficou confusa, Hernany, o psicólogo da unidade que estava presente com sua guitarra, participando do ensaio, comentou: "Depende, vem primeiro que você fala é o que?" E Maurício voltou a perguntar: "O que é mais importante, em termos de hierarquia, de quem manda mais: o presidente ou o senador?" E completou: "O presidente ou o ministro?" Uma menina respondeu sozinha e timidamente: "O ministro." Maurício, espantado, perguntou: "O ministro?!" E a turma respondeu, em coro: "O presidente!"

Enquanto a turma fazia comentários, corrigindo a fala da colega, Maurício pediu a atenção e começou a explicar, dando o exemplo de que, quando a Joyce está cantando, e a guitarra e a percussão estão altas, o mais importante para a plateia era o canto. Aproveitou para abaixar o volume da sua própria guitarra, informando que a que tinha que brilhar mais era a que fazia os solos, tocada pelo Hernany. Antes de voltarem a tocar, Maurício lançou um desafio: "Na hora que for presidente aqui [apontou para os cantores], nós somos ministros, temos que tocar mais fraco, fazer a galera aparecer." (Relato da oficina).

Na oficina descrita acima, ensaiavam a música *Nossa Casa blues*, criada pelas turmas para a trilha e apresentação no Festival de Música. Maurício relatou que a ideia do estilo nasceu de uma conversa sua com o Hernany, psicólogo e coordenador da unidade, que havia lhe dito que, fora a capoeira, sua maior paixão era o *blues*. Daí surgiu a ideia de fazer um *blues* com a participação do Hernany, que tocava guitarra. Inicialmente, o projeto esbarrou em uma rejeição, devido ao estranhamento da turma em relação ao estilo. "Música esquisita", disseram. Seu próximo passo foi levar um pouco do contexto do *blues* para a turma. Falou sobre a origem africana do estilo, e que foi desenvolvido pelos negros americanos, buscando fazer um paralelo com o que ocorria no Brasil em relação aos tambores. Levou um DVD do guitarrista americano Otis Hush, tocando junto com Eric Clapton e BB King em Montreux e, segundo conta, "foi ótimo eles verem que é um cara que toca de chapéu, com terno" para contextualizar o que seria o *blues*. Esse processo de ampliação do espectro estético abordando a percepção de diversas linguagens musicais e suas origens contribui não só para a compreensão da linguagem artística (Macedo, 2008), mas para a possibilidade de convivência com diferentes culturas (Koellreutter, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1998).

Com o grupo reunido, além de ensaiar as músicas, cerca de duas ou três durante todo o semestre, vários assuntos surgiam a partir das questões musicais ou de algum comentário.

A turma estava reunida, ensaiando o *blues*. Maurício disse que o Hernany estava sugerindo um berimbau na música. Uma menina comentou: "Professor, berimbau não tem nada a ver com a música." Uma discussão se estabeleceu. Outra falou: "Berimbau não é clássico." Maurício chamou atenção da turma para esse comentário e perguntou: "Não tem jeito da gente tocar um berimbau clássico?" Começou outro falatório.

Maurício interrompeu e perguntou se eles já viram uma orquestra sinfônica. Em coro, uns respondem que já, outros, que não. Um menino disse que já tinha visto e falou: "Nunca vi berimbau nela." Maurício perguntou quais eram os instrumentos de uma orquestra sinfônica. Juntamente com Hernany, os meninos começaram a enumerar os que eles conheciam. Disseram uns poucos, como violino, trombone, "aquele negócio que faz assim" e um menino concluiu: "Mas não tem berimbau."

Maurício disse pra eles que um músico, chamado Naná Vasconcelos, gravou um concerto para berimbau e orquestra lá na Alemanha. Em meio a um falatório, uma menina comentou: "Mas lá na Alemanha, nós estamos em Belo Horizonte." Outra comentou: "Ué, mas ficou feio." Começou outro falatório, e Maurício, para sossegar a turma, disse: "Bom, mas vocês é que vão decidir, tá? Vão lá, então!" O falatório não parou. (Relato da oficina).



Do início ao fim da aula, qualquer problema que surgisse, Maurício procurava deixar que os próprios educandos encontrassem a solução. Incentivava sempre a autonomia da turma. Interferia somente quando necessário. Essa postura encontra respaldo em Koellreutter, que, segundo Brito (2001, p. 32), dizia:

Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções.

Quando questionado sobre como percebia, nas suas turmas, o desenvolvimento de habilidades musicais e quais as suas perspectivas de avanço nesse sentido, Maurício explicou que a questão deveria ser entendida por etapas. Para ele, a primeira coisa seria criar um ambiente apropriado ao fazer musical, no que diz respeito à interação social do grupo, depois fazer música e daí chegar a essa preocupação, uma vez que para isso deveria haver “alguma hierarquia e alguma partitura tem que ser feita”. Ele ressaltou que essa partitura não foi a “tradicional, com notas musicais”, mas sim o que ele chamou de “combinados”, exemplificando como isso ocorria na prática.

“Ô fulano, nesse arranjo aqui, quando que cê entra?” “Ah, não sei”. “Quem pode ajudar fulano que não sabe?” “Aí ele vai e ajuda, né?” “Ah, mas quando o Mateus tá entrando aqui, não tá muito alto, não?” E eu falo: “Por que que tá alto?” “Ah, porque aqui eu acho que fica melhor, porque a gente tem que ouvir mais o canto.” “Então o canto tem que sair mais alto?” “É”. “Por quê?” “Ah, é porque o canto tem a mensagem, tem a letra.” Ou então é: “É só um cantor pra onze acompanhando esse cantor, não tem microfone.” (Entrevista com Maurício).

Para Maurício, a partitura seria “esse tipo de experiência concreta”, pois, sendo o arranjo executado coletivamente, os combinados deveriam estar sempre na memória. O mais importante, no seu entender, é o envolvimento dos educandos. “Eu acredito que a música tem esse poder de unir várias pessoas que são diferentes, que tem tempos diferentes, fazendo uma coisa só, que é a música.” Isso é o que mais o emociona.

Você nota, às vezes, educandos que são muito estressados, não conseguem [se] concentrar, centrar em nada, e lá [na apresentação, nos ensaios], as pessoas tentam, você vê o esforço de se envolver pra tocar a música na hora certa [...] pra abaixar, porque tem uma melodia que tem que soar, então, quer dizer: “Eu não tô tocando sozinho.” (Entrevista com Maurício).

A preocupação de Maurício de desenvolver a memória, a conscientização do todo, a capacidade de concentração na prática musical coletiva, onde todos são responsáveis pelos resultados e os interesses individuais devem ser subordinados aos do grupo, encontra ressonância nas propostas de Koellreutter (1998, p. 43, 44).

Na fala de Maurício, percebe-se uma preocupação constante de separar o social do musical e aceitar a música como “um pretexto, uma forma, um meio” para alguma coisa. Questionado sobre isso, respondeu que era porque, em sua concepção,

música, pra mim, talvez é a coisa mais inútil e gratuita que existe e que mais nos eleva, enquanto seres humanos. Eu acho que qualquer coisa que a gente pega, em função do útil, eu acho que diminui, eu acho que a gente pode correr o risco de diminuir a arte, de diminuir o que a gente tá fazendo, em função de algum interesse. (Entrevista com Maurício).

Entretanto, na prática, é através do potencial que a música tem, enquanto construção social, que Maurício trabalha a educação. Kater (2004, p. 44) considera que:

música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento.

Sua perspectiva se associa à de Kleber (2006, f. 28-38), no sentido de que música e práticas musicais são construções sociais e que o “processo pedagógico-musical” pode ser entendido como um “fato social total”, devido a “seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional”.

Compreender o processo pedagógico-musical a partir dessa perspectiva contribui para reflexão quanto à preocupação de Maurício de separar o social do musical e aceitar a música como meio para a educação, pelo risco de diminuí-la enquanto arte. É através da prática musical que Maurício realiza seu trabalho de organizar as turmas, a música que fazem, transmitir conhecimentos, cuidar de valores como boa convivência, respeito com os colegas, com o espaço, com os instrumentos e “construir alguma coisa junto”, que ele afirma ser um de seus objetivos. Tudo isso ocorre “pela” e para a música, e pode ser para a vida.

A partir de Kleber (2006, f. 36), podemos pensar que, nesse caso, caminham juntos o social e o processo pedagógico-musical, que não se reduz “a um processo de ensino e aprendizagem musical, ainda que este considerado na sua multiplicidade”; a autora acrescenta que “nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais”.

Quanto a uma possível diminuição do valor da música enquanto arte, para Koellreutter (1997b, p. 37-38), numa sociedade onde, inevitavelmente, a arte vem adquirindo a função de dar forma a um sistema cultural sustentado em valores de massa, com a tecnologia penetrando “na realidade do mundo psico-espiritual do homem [...] os sistemas de comunicação, de economia e de tecnologia, de linguagem e de expressão artística” misturando-se “uns aos outros, mergulhando num único todo”, torna-se necessário repensar, desmitificar artistas e arte, “sem tirar-lhes a função, a força, o prazer e o mistério” (Tourinho, 1997, p. 43). Nesse contexto, para Koellreutter (1997b, p. 38),

a arte converte-se em fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador. Estou convencido de que apenas a transformação da arte em arte ambiental e, portanto, em arte funcional, pode prevenir o declínio de sua importância social.

## Silvia – das primeiras conversas ao festival de música

Silvia, que trabalhava com um formato de oficinas semelhante às de Maurício, ensino coletivo de instrumentos variados, assim como ele priorizou as conversas e combinados no início dos trabalhos com sua turma que acompanhei no Cepe. Era uma turma com 17 educandos, com idades entre 12 e 15 anos. Segundo Silvia, a turma era “cheia de meninos novos, superagitados, assim, querendo conhecer o que é aquilo ali, nunca fizeram aula de música”. A maior expectativa era quanto a aprender a tocar um instrumento.

Sabiam que ia ter aula de música, porque eles vêm da escola, onde os meninos comentam, mas eles não sabem o que que é isso. Pra eles, ter aula de música é aprender instrumento [...] Então, quando eles chegam numa turma lotada, que não tem nem espaço pra sentar direito, não tem instrumento pra todo mundo, eles começam a ficar desesperados. (Entrevista com Silvia).

Silvia relatou que primeira semana foi de conversas, jogos e brincadeiras para enturmar os meninos. Conversaram sobre como seria o dia a dia na oficina. O próximo passo foi, aproveitando que podia contar com o Chris,<sup>3</sup> que era percussionista, dividir a turma em dois grupos. Um grupo

3. Silvia contava com um monitor, Chris, que frequentava o projeto desde criança, estava se formando como educador e já desenvolvia trabalhos artísticos, como músico, em grupos de Belo Horizonte.

trabalhava com Sílvia nos instrumentos melódicos e harmônicos, e o outro com o Chris, na percussão. Assim, “o menino estava no violão na segunda-feira, na próxima aula, que era na quarta, ele ia na percussão pra conhecer e pra poder definir o que ele queria fazer”.

Após esse processo inicial, Sílvia começou a pensar em repertório com a turma. Os educandos, empolgados, começaram a trazer letras de músicas e Sílvia passou a questioná-los: “Mas e aí? Olha só. Independente dessa letra, vamos tocar aqui todo mundo? Começa a tocar aí!” Foi daí que ela disse encontrar “o gancho pra falar: ‘Nó, que confusão! Assim não dá! E aí que foi mudando o que eles estavam pensando” e o problema passou a ser como iriam conseguir tocar todos juntos.

Sílvia optou por trabalhar com ritmos utilizando figuras geométricas. Cortou em cartolina diversas figuras (círculos, quadrados, triângulos...), levou para a oficina e falou: “Isso aqui vai dar pra gente fazer música, todo mundo junto.” Segundo Sílvia, como já haviam feito muitos jogos com pulso, ela começou a relacionar esses pulsos às formas geométricas e trabalhar isso com percussão corporal. A turma se interessou e, a partir das figuras, outras atividades foram desenvolvidas em grupo. Uma dessas atividades consistia na criação de músicas a partir de números de telefones. Associando os números às acentuações métricas, cada grupo tocava um número de telefone para a turma descobrir qual era. Sílvia conta que nesse dia, além do trabalho de criação, conseguiu “muita concentração dos meninos” e um diálogo a respeito de questões musicais do tipo “olha, vão fazer isso aqui mais baixo, se não, não vai ver que é três”. Sílvia relatou que ficou surpresa com o envolvimento dos educandos e com a complexidade das atividades que estavam realizando. Então, pensou que isso poderia se transformar em algo para ser apresentado no fim do ano. Até então, ela achava que a turma nem iria se apresentar, pois “era muito confusa”.

Sílvia apresentou à turma a música *Aluá*, do grupo Uakti.<sup>4</sup> Ela conta que ouviram bastante a música, cantaram a melodia, tocaram nos instrumentos melódicos e começaram a imaginar como poderiam juntar aquela melodia às sequências rítmicas que estavam criando. Então, dividiu a turma com o Chris, que seguiu trabalhando com as sequências com um grupo na percussão, enquanto Sílvia desenvolvia harmonia e melodia com os outros educandos. Daí até o festival de música, trabalharam com os grupos, separados ou juntos, na construção de um arranjo para a música. Sílvia considerou positivo o resultado dessa proposta e atribuiu isso a um direcionamento das atividades para a apresentação.

A gente começou mais aberto, conversando, experimentando umas coisas e a gente foi fechando [...] Acho que quando eu mais estreitei, mais eu fechei, assim, fechei no sentido, não de botar uma viseira nos meninos, mas de eu dar um caminho, falar: “Olha, a gente tem a linguagem das figuras geométricas.” Aí eles exploram aquilo ao máximo e é disso que vai vir uma melodia, é disso que vai vir todas as outras coisas até o final do ano (Entrevista com Sílvia).

Sílvia relatou que percebeu nos meninos, em pouco tempo de trabalho, um avanço muito grande. Considerou que foi a turma que mais a emocionou no festival de música. “Musicalmente eu acho que ficou interessante, mas, independente disso, eu vi daqueles meninos ali muita concentração, sabe? Eu achei muito bacana.”

4. O Uakti é um grupo de música instrumental mineiro, mundialmente reconhecido, que utiliza instrumentos musicais não convencionais, construídos pelo próprio grupo.

Quanto aos trabalhos de criação para a trilha sonora e apresentação no festival de música, Sílvia citou experiências em outras turmas, com diferentes faixas etárias e tempos de projeto. Em uma delas, criaram uma canção que se chamou *O olho fala*. Segundo Sílvia, após algumas conversas com a turma, decidiram falar sobre a comunicação através do olhar. Sílvia dividiu a turma em grupos com a finalidade de experimentar algumas melodias e, ao mesmo tempo, começaram a produzir e pesquisar textos e músicas que, de alguma forma, falavam sobre o olhar, a visão ou algo relacionado. A música acabou virando uma canção de amor.

Essa história de falar de amor veio porque soltei um dia a palavra flerte na turma e eles não sabiam o que era isso. Disse para perguntarem aos seus pais, porque eles já deviam ter feito isso, e na outra aula, chegaram exaltados de ideias dizendo sobre flerte, que praticavam isso, e daí veio a ideia de falar sobre um caso de amor. (Conversa por e-mail com Sílvia, 13/03/2009).

Em outra, criaram a canção *Configuração*. Segundo Sílvia, a turma de adolescentes, com mais tempo de projeto, queria falar sobre computadores porque muitos deles estavam “descobrimdo e se aventurando no mundo da internet.” Era uma turma que estava interessada em música, e os educandos começaram a explorar sons nos instrumentos para criar.

A turma do violão estava descobrimdo os intervalos de segunda, que logo decidiram que isso devia ser o início da música por que haveria “suspense” que coloquei posteriormente como tensão. A turma do xilofone pensou em fazer escalas estranhas, com notas dissonantes, que soassem parecido com algo cibernético de outro planeta. A percussão veio com o refrão. Foi a música que mais precisou de ensaios com todos, pois as ideias não acabavam nunca. (Conversa por e-mail com Sílvia, 13/03/2009).

O trabalho de Sílvia de criar as trilhas, junto com os educandos, envolvendo experimentação musical, leitura e pesquisa de textos e abrindo, para além dos aspectos musicais, a discussão para questões como variadas formas de comunicação, tecnologia e cotidiano, vai ao encontro da educação musical proposta por Koellreutter (1998, p. 43, 44).

Sílvia relatou o trabalho desenvolvido em outra turma, que havia sido formada no ano anterior, 2007, com um perfil muito parecido com aquela que tocou a música *Aluá*. Segundo ela, a turma iniciou o ano de 2008 muito interessada em se dedicar aos instrumentos e criar. Isso possibilitou um avanço na prática dos instrumentos e, no festival de música, essa turma tocou a música *Lua, lua, lua, lua* de Caetano Veloso, que Sílvia considerou “a mais cuidadosa, porque ela tinha mais coisas diferentes [...] A mais arranjada de todas.”

Com a mesma turma de veteranos que criou a música *Configuração*, Sílvia relatou o processo que os levou a apresentar a música *Pisa na fulô*, com um arranjo muito próximo ao de Tom Zé. Atendendo a uma solicitação dos educandos, haviam trabalhado questões referentes às características de estilos musicais diversos, “eles pediram *hip hop*, *samba*, *sertanejo*, *gospel*”. Sílvia levou textos, os meninos leram, discutiram. Dedicavam uma semana para cada estilo. Como as aulas eram nas segundas e quartas-feiras, nas segundas, liam os textos, conversavam, ouviam CDs, percebiam elementos musicais e, nas quartas, faziam vivências, tocavam os ritmos ou alguma música. Com a necessidade de preparar algo para o festival de música, pararam essa atividade e começaram a pesquisar, dentre os estilos estudados, alguma música para ensaiar. Resolveram tocar um xote e escolheram a música *Pisa na fulô*. Sílvia conta que mostrou e propôs o arranjo de Tom Zé, mas, a princípio, a turma achou muito estranho e preferiu tocar a versão que tinham escutado antes. Então, Sílvia conversou com eles, lembrando elementos musicais que tinham percebido no estudo dos estilos e mostrando alguns elementos daquele arranjo, como a questão dos contracantos que o caracterizavam. Segundo Sílvia, a turma topou experimentar, mas

foi superdifícil, no início. Elas [um grupo de meninas da turma que, segundo Silvia, tinham maior liderança] tocaram todas mal-humoradas. Depois que foi vindo a coisa funcionar, eles [todos os educandos da turma] começaram a achar interessante. Aí, depois, adoraram a música. (Entrevista com Silvia).

Considerando a turma que apresentou a música *Aluá* e os outros exemplos, vale ressaltar que Silvia relatou as atividades em três turmas com as quais realizou diferentes níveis de trabalho. Na primeira turma, de iniciantes, o trabalho teve que ser mais fechado, visando à organização do grupo em torno de uma proposta. Na segunda, os educandos optaram por aprofundar o estudo dos instrumentos e, no final, apresentaram uma música com maior riqueza de detalhes no arranjo. Na terceira, a abordagem alcançou outro nível de discussão, envolvendo diferenças entre os arranjos, elementos como contracantos, significados e preferências musicais. Nos três exemplos, as atividades envolviam sempre toda a turma e a autonomia dos educandos foi crescendo de acordo com seus tempos de projeto.

As ONGs vêm se configurando como crescente campo de atuação para o educador musical. Uma característica marcante nesse contexto é a diversidade de ações que variam conforme a formação dos educadores, propostas de atuação e possibilidades físicas e financeiras das diversas instituições. Nesse sentido, a presente pesquisa se constitui como um registro, somando-se a outros estudos realizados e contribuindo para uma melhor compreensão e desenvolvimento das ações educativo-musicais nesse e em outros espaços.

No Corpo Cidadão, em constante movimento de construção e adaptação ao contexto, as práticas mostraram-se voltadas para o ensino e aprendizagem de conteúdos musicais coadunados ao desenvolvimento das capacidades humanas. O contato prolongado dos educandos com as oficinas, não só as de música, mas a convivência com diversas expressões artísticas, educadores, funcionários, educandos de outras unidades, nos encontros, nas apresentações, promove um constante diálogo entre suas necessidades individuais, seus desejos e a variedade de referências com as quais convivem na ONG e fora dela. Essa convivência transforma as reações aos estímulos, ampliando as possibilidades de se trabalhar diferentes níveis de questões musicais e sociais. A complexidade que envolve a educação musical nesse contexto interdisciplinar e pluridimensional remete à proposta de Kleber (2006) de se pensar o processo pedagógico musical na ONG como um “fato social total”.

Quanto à proposta de interpretar as práticas educativo-musicais dos educadores a partir dos princípios pedagógicos de Koellreutter (1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e, 1998), transpor suas concepções como possíveis referências ao planejamento e avaliação das propostas educacionais de cunho social deve ser pensado como uma boa alternativa, uma vez que o que se pretende nesses projetos é o desenvolvimento de potenciais humanos.

## conclusões

## referências

- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CORPO CIDADÃO. *Proposta político educativa*. Belo Horizonte, 2006.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.
- KLEBER, M. O. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- KOELLREUTTER, H. J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: CADERNOS DE ESTUDO – EDUCAÇÃO MUSICAL N. 6. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez; EMUFG; FEA; FAPEMIG, 1997a. p. 60-68.
- \_\_\_\_\_. O ensino da música num mundo modificado. In: CADERNOS DE ESTUDO – EDUCAÇÃO MUSICAL N. 6. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez; EMUFG; FEA; FAPEMIG, 1997b. p. 37-44.
- \_\_\_\_\_. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: CADERNOS DE ESTUDO – EDUCAÇÃO MUSICAL N. 6. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez; EMUFG; FEA; FAPEMIG, 1997c. p. 53-59.
- \_\_\_\_\_. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: CADERNOS DE ESTUDO – EDUCAÇÃO MUSICAL N. 6. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez; EMUFG; FEA; FAPEMIG, 1997d. p. 45-52.
- \_\_\_\_\_. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: CADERNOS DE ESTUDO – EDUCAÇÃO MUSICAL N. 6. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez; EMUFG; FEA; FAPEMIG, 1997e. p. 69-78.
- \_\_\_\_\_. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, S. A. de (Org.). *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998. p. 43-44. (Cadernos de Estudos, n. 6).
- MACEDO, J. G. *Inventário e partilha*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)–Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- MENEZES, E. C. de. *A educação musical na ONG Corpo Cidadão*. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- TOURINHO, I. Comentário. In: CADERNOS DE ESTUDO – EDUCAÇÃO MUSICAL N. 6. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez; EMUFG; FEA; FAPEMIG, 1997. p. 43-44.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em  
01/12/2011

Aprovado em  
28/01/2012

# Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso\*

Pedagogical support program and inclusion: a case study

**LISBETH SOARES** Fundação das Artes de São Caetano do Sul ▶ [lisbethsoares@gmail.com](mailto:lisbethsoares@gmail.com)

## resumo

A proposta deste artigo é apresentar o relato de um caso de inclusão de aluno com diagnóstico de autismo em escola de música do estado de São Paulo. Tal escola desenvolve desde 2006 o Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão (Papi) que tem por objetivo oferecer suporte a alunos e professores para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ocorra de forma significativa e efetiva. O trabalho é baseado nos pressupostos da educação inclusiva e da educação musical, e está organizado em diferentes ações com os professores e com os alunos e suas famílias. Os resultados obtidos até o momento têm sido muito satisfatórios e apontam para avanços no processo de aprendizagem musical do referido aluno, trazendo contribuições para a discussão sobre a inclusão nesse contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação musical especial, educação inclusiva, apoio pedagógico

## abstract

This article aims at presenting a case study of inclusion a young diagnosed as autistic – in a school of music in São Paulo. This school has been developing a supporting and inclusion programme (Papi in Portuguese) which aims at offering a support to students and teachers so that the inclusion process occurs in an effective way. The work is based on the assumptions of Inclusive Education and Musical Education and is organized into different actions with the teachers, students and their families. The results obtained so far have been very satisfactory and indicate progress in the musical learning of that student, making contributions to the discussion on the inclusion in this context

**KEYWORDS:** special musical education, inclusive education, pedagogical support

\* Colaboraram com a autora as professoras Viviane Louro, Cássia Paula Bernardino e os monitores Karina Sartorello e Fernando Antônio Guimarães.

A Fundação das Artes de São Caetano do Sul,<sup>1</sup> no estado de São Paulo, é uma escola com longa tradição no ensino de música e oferece cursos livres e profissionalizantes em música e teatro, além de cursos em dança e artes visuais. Com cerca de 4000 alunos, vem oferecendo formação artística em vários níveis, para crianças a partir de 5 anos de idade e também para jovens e adultos.

Desde 2007, a instituição conta com o Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão (Papi), coordenado pelas professoras Cássia Bernardino, Lisbeth Soares e Viviane Louro. Tal iniciativa se deu devido ao aumento significativo de alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem nos últimos anos, sendo necessário, portanto, organizar o atendimento e desenvolver atividades específicas para que o aprendizado musical ocorresse de forma efetiva, tendo como parâmetros os pressupostos da educação inclusiva.

Para que um aluno seja beneficiado pelo programa, foram estabelecidos alguns procedimentos:

- Indicação dos professores (alunos com dificuldades no acompanhamento das aulas, por exemplo).
- Verificação do aproveitamento do aluno nas diferentes disciplinas e práticas.
- Levantamento de informações com a família a respeito de diagnóstico ou suspeita de necessidades especiais, bem como do histórico familiar, escolar e clínico.
- Conversa e, quando necessário, testes musicais com os alunos, para levantamentos de expectativas e necessidades em relação ao curso.

No início, ficou claro para as professoras-coordenadoras que as ações não poderiam ter como foco apenas os alunos, entendendo que todo o contexto educacional, bem como as interações entre professores/alunos, alunos/alunos, pais/alunos e pais/professores deveriam ser consideradas, além do histórico pessoal, pois cada ser é único e diferente. Assim, as ações começaram a ser realizadas considerando os alunos, suas famílias e os professores nas suas práticas pedagógicas. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 5).

Considerando tais prerrogativas e entendendo que todos devem ser atendidos de acordo com suas possibilidades e necessidades, sem que sejam feitas discriminações de qualquer ordem, o Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão tem desenvolvido diferentes ações com os alunos:

- Aulas de apoio.
- Acompanhamento de monitores.
- Flexibilização curricular.
- Reuniões com professores e monitores.

1. Para conhecer melhor o programa da escola, ver: <http://www.fascs.com.br>.



- Observações das atividades desenvolvidas.
- Encontros formativos.
- Parcerias com outros profissionais que atendem os alunos.
- Reuniões com famílias.

No ano de 2011, o programa atendeu 13 alunos, com diferentes características, necessidades e diagnósticos, tais como: autismo, síndrome de Down, deficiência intelectual, hidrocefalia, hiperatividade e déficit de atenção, disfunção do processamento auditivo. Em relação ao número total de alunos matriculados na escola, a porcentagem equivalente a esses casos parece ser insignificante, mas gera demandas diferenciadas e traz novas questões para o corpo docente, a respeito do ensino de música para todos.

Tais questões emergem das ações desenvolvidas nesse programa, considerando os pressupostos da educação inclusiva e da educação musical, bem como os objetivos da própria instituição na formação de músicos profissionais. Entre elas destacamos:

- Em que medida é possível repensar as práticas pedagógicas não apenas para os alunos com necessidades especiais, mas para favorecer o aprendizado de todos os alunos?
- Como aprender com as ações já realizadas, contribuindo para a construção do conhecimento e para a continuidade no trabalho?

Todas essas indagações fazem parte de uma questão maior, mais ampla, que está relacionada às condições de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais nas escolas de música: quando, de fato, o ensino de música será para todos? Ao valorizar o processo educacional como espaço de apropriação da cultura, Padilha (2006, p. 48) ressalta que

[...] é preciso e é possível um olhar radicalmente voltado para ver o deficiente como alguém que vai se apropriando da cultura e não apenas somando hábitos. Que é preciso e é possível valorizar e priorizar atividades e práticas educativas que mobilizem o simbólico; que os limites de cada um são desconhecidos e um dos maiores limites é o nosso – o que desconhecemos do outro, nosso aluno, nosso educando.

Mediante esta apresentação inicial, a proposta deste artigo é relatar um estudo de caso a partir das ações do programa realizadas com um dos alunos acompanhados, aqui identificado como Breno,<sup>2</sup> fazendo considerações sobre todo o trabalho e apresentando seus resultados, com a intenção de colaborar com a discussão sobre a educação inclusiva na educação musical.

O presente estudo foi realizado no período letivo de 2011, sendo desenvolvido por dois monitores e uma professora, integrantes da equipe que atua no Papi. Os dados foram coletados a partir de observações em sala de aula, de relatórios de monitores e professores e de avaliações realizadas diretamente com o aluno em questão.

### Caracterização do aluno

Breno é um rapaz com 18 anos, muito interessado por música. Pouco fala, mas vem ampliando seu vocabulário e demonstrando seus interesses por meio de manifestações

**dados  
iniciais**

2. Nome fictício.

corporais, tais como sorrisos, pulos, e outros movimentos. Tem diagnóstico de autismo<sup>3</sup> e um longo percurso trilhado entre escolas e terapias. Seu interesse por música começou desde cedo e seus pais o levaram para uma escola próxima à sua residência, na qual teve contato com teclado e com alguns fundamentos da teoria musical.

Entrou no curso de Musicalização da Fundação das Artes aos 11 anos. Na ocasião, seus pais procuraram a escola destacando o interesse e os saberes do filho em relação à música, tendo o objetivo de ampliar a sua comunicação e interação social. Como Breno vinha de um aprendizado anterior, já tinha algumas noções básicas da linguagem musical, o que foi aprofundado no decorrer das atividades proporcionadas.

Nesse curso, um dos grandes desafios foi proporcionar atividades nas quais Breno pudesse mostrar seus conhecimentos, mas também avançar nos aspectos cognitivos, musicais e sociais. Na época, ele participou das aulas teóricas em grupo e das atividades práticas da Orquestra Infante-Juvenil, acompanhando todo o processo de estudo e mostrando satisfação e interesse. Foram necessárias algumas adaptações de estratégias e recursos, visando sua integração com o grupo e seu desenvolvimento musical. Além disso, a família sempre se mostrou parceira, trazendo elementos que pudessem colaborar com o trabalho. Na ocasião, foram feitos contatos com a psicóloga que o atendia, no intuito de ter maiores dados sobre suas questões e possibilidades.

No ano de 2011, este aluno foi matriculado no Nível 2 do curso de Formação Musical<sup>4</sup> e, por decisão conjunta de professoras-coordenadoras do Papi e coordenação da Escola de Música, cursou as disciplinas de Rítmica, Percepção e Coral, sendo dispensado da disciplina de Estruturação. A turma da qual fez parte é formada por adolescentes e adultos, com conhecimento musical variado, ou seja, há alunos que já tiveram estudos anteriores em outras escolas e alunos que iniciaram seus estudos na própria Fundação das Artes.

### **Ações desenvolvidas**

Após a Musicalização, Breno, já adolescente, passou a frequentar as aulas do Curso Básico, com apoio de monitor. Atualmente cursando o Nível 2 do Curso de Formação Musical, Breno vem sendo acompanhado por monitores nas diferentes disciplinas oferecidas. Esse trabalho é orientado pelas professoras-coordenadoras, por meio de reuniões e troca de informações.

A seguir serão apresentadas as ações realizadas com Breno nesse processo.

### **Monitoria**

No Papi, a intenção da monitoria é favorecer tanto o aprendizado do aluno com dificuldades quanto a prática pedagógica do professor. Para essa função são selecionados alunos dos níveis finais do curso de Música (tanto do curso de Formação Musical quanto do Profissionalizante),

3. O autismo está dentro dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (CID-10 – F 84.0 ou F 84.1) e se caracteriza por três pilares básicos: atraso de linguagem; dificuldade na comunicação e na interação social e estereotípias (movimentos ou falas repetitivas). Não há uma causa reconhecida na comunidade científica para tal, mas, até o momento, o que se sabe é que é de causa genética e não tem cura; contudo, há possibilidade de avanços de acordo com a estimulação e trabalho intensivo de terapias específicas (Schwartzman, 2010).

4. Formação Musical: curso estruturado em seis etapas semestrais, nas quais o aluno tem as disciplinas teóricas (Rítmica, Percepção, Estruturação, Coral, Harmonia e Apreciação), além de matérias de prática em conjunto e aulas de instrumentos.

para acompanhar os alunos indicados nas aulas regulares. Os alunos monitores recebem uma bolsa integral da escola em troca do trabalho oferecido. Além do acompanhamento nas aulas, esses monitores também colaboram com a confecção de materiais pedagógicos, de acordo com as necessidades de professores e alunos.

Considerando o trabalho dos monitores, várias ações foram necessárias, não só para oportunizar avanços no conhecimento musical, mas também para favorecer o entrosamento de Breno com os professores, com os colegas de classe e para desenvolver a sua autonomia. Consoante com Zillmer (2008, p. 55), entendemos ser importante refletir constantemente sobre a prática pedagógica criando novas possibilidades para “fazer um deslocamento daquilo que esse aluno trazia em seu sintoma, nas suas estereotípias, nas suas repetições de fala, para, a partir disso, formular o projeto pedagógico desse aluno”.

No início, os monitores relatavam grande necessidade de intervenção para que Breno de fato participasse das aulas, pois entrava na sala de aula e não pegava seu material espontaneamente, sendo necessário pedir que o fizesse. Nesse sentido, as orientações para os monitores foram de realizar perguntas ao invés de direcionar a ação, ou seja, questionar, por exemplo: “O que é para fazer agora?”, chamando sua atenção para as orientações dos professores e para o movimento do grupo. Assim, buscamos colocar Breno como agente de seu aprendizado, tirando-o de uma condição de passividade.

Com o passar do tempo, e por estímulos de interação como cumprimentar-lhe ao chegar, perguntar sobre seu bem-estar, perguntar seu nome completo ou dos familiares, comentar fatos do cotidiano da sala de aula, Breno começou a emitir respostas orais, ainda bem objetivas, mas que mostram a importância desse tipo de incentivo.

Nas aulas de Coral, o monitor buscou, ao mesmo tempo, valorizar as manifestações de Breno, entendendo suas risadas ou movimentos como expressões de alegria pela atividade, mas também o orientando para evitar tais expressões sem necessidade ou motivo aparente, buscando minimizar as estereotípias e evitar prejuízos para a prática coral. Assim, ao ver Breno rindo, o monitor lhe dizia frases como: “Você está sorrindo por que gostou da música?” ou “Esta música é interessante, não é?”, ou seja, o monitor buscou dar sentido para tais manifestações. Nas aulas de apoio, que serão descritas a seguir, esse tipo de intervenção também foi feita. Em determinada ocasião, a professora propôs um exercício de estruturação, mas Breno não mostrou interesse, pois ouvia alunos tocando bateria na sala ao lado. Este interesse não foi manifestado verbalmente, mas sim pelos sorrisos e balanceios do corpo, sendo que a professora observou e interveio: “Você quer ver o pessoal tocando?” Com a confirmação também com um sorriso, ambos foram apreciar o som da bateria. Segundo Zillmer (2008), o trabalho educacional com pessoas com autismo deve valorizar seus interesses, partindo destes para desenvolver seu conhecimento.

No que diz respeito ao aprendizado musical, a presença do monitor nas aulas de Coral também colaborou para que Breno entendesse a estrutura da partitura para tal grupo, identificando os sistemas e a linha melódica de sua voz.

Outras características de Breno são a dificuldade de copiar e ler as anotações da lousa por iniciativa própria. Para isso, o monitor o incentivava a escrever, em todas as aulas, um cabeçalho no caderno, com data, em qual aula ele estava no momento e nome do professor, para que se situasse e entendesse o porquê da participação naquela atividade. Muitas vezes, Breno compreende o que é pedido de forma literal, ou seja, ao invés de escrever a data (dia/mês/ano), escreve a palavra “data”. Esse tipo de resposta é muito comum em autistas, pois eles possuem dificuldade na questão da generalização dos conceitos e no processo simbólico (Louro, 2009).

Por esse motivo, ações como estas que o monitor se propunha são importantes, pois com o tempo é possível alcançar a abstração esperada.

Nas demais disciplinas, os monitores colaboraram também com a realização das diferentes atividades, tais como em ditados rítmicos ou melódicos, na leitura de partituras e nas atividades em grupo, sempre atentos às orientações dos professores. O interesse e a satisfação de Breno sempre são identificados, assim como suas conquistas em termos de aprendizado.

### **Flexibilização curricular**

Segundo Brasil (1998, p. 41),

as adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno.

No caso de Breno, o currículo é adaptado para suas necessidades, o que foi discutido entre professoras-coordenadoras do Papi, coordenadores da Escola de Música e alguns professores do curso de Formação Musical. Quando ele passou a cursar o Nível 1, frequentou todas as disciplinas regularmente, mas após o primeiro semestre o corpo docente identificou dificuldades no acompanhamento das aulas de Estruturação, devido à característica mais conceitual e abstrata da matéria e por ela ser desenvolvida com muitas aulas expositivas. Sendo assim, foi definido que ele iria refazer o Nível 1, dessa vez com dispensa de tal disciplina. Dessa forma, Breno fez aulas individuais de Estruturação uma vez por semana, ministradas por uma das professoras-coordenadoras, em horário diferenciado das aulas em conjunto e com conteúdo voltado para suas possibilidades cognitivas atuais.

Para 2012 o corpo docente definiu que Breno terá aulas individuais de Rítmica e Estruturação, considerando seu ritmo de aprendizagem e suas necessidades. Acompanhará o grupo nas aulas de Apreciação e Percepção, com presença de monitor e com adaptações de materiais e atividades. Essa proposta terá como pressuposto também a discussão a respeito das práticas pedagógicas, entendendo que há necessidade de reflexão sobre as concepções que norteiam esse trabalho.

### **Aulas de apoio**

Tais aulas acontecem semanalmente, em horário diferenciado das atividades regulares. São propostas atividades práticas e teóricas envolvendo: atividades psicomotoras musicais; exercícios de memória; jogos de abstração, percepção e coordenação motora; exercícios relativos aos conteúdos desenvolvidos nas aulas coletivas. Muitas das atividades estão baseadas nos princípios da psicomotricidade, pois segundo Louro e Andrade (2009), as relações entre psicomotricidade e aprendizagem musical são muitas, já que é necessário desenvolver alguns aspectos como esquema corporal, equilíbrio, lateralização e lateralidade, noção espacial, noção temporal e tônus para aprender.

No caso específico de Breno, tais aulas também têm o objetivo de apresentar o conteúdo da disciplina de Estruturação por meio de estratégias e materiais diferenciados, buscando desenvolver conceitos específicos e proporcionar condições para os avanços cognitivos. Nesse sentido, as aulas buscam respeitar os saberes de Breno bem como seu ritmo de aprendizagem, oferecendo diferentes alternativas para atingir o mesmo propósito, conforme aponta Soares (2006, f. 11) ao apresentar alguns cuidados que o professor de música deve ter com alunos com necessidades especiais:

- utilizar materiais diversificados, permitindo o aprendizado através dos diferentes sentidos, o que poderá contribuir para que o aluno estabeleça conexões a partir do que está sendo desenvolvido;
- valorizar respostas diferenciadas para uma mesma pergunta aceitando, por exemplo, respostas não verbais ou simplesmente “sim” ou “não”;
- apresentar o mesmo conceito de diversas formas, permitindo que cada aluno tenha a oportunidade de compreendê-lo e assimilá-lo.

Como exemplo, apresentaremos o processo realizado a respeito do conteúdo “Escalas Maiores”. O trabalho teve início com a identificação de tons e semitons, com a utilização de piano, da lousa e de fichas com as letras T (representando tom) e ST (representando semitom). A utilização das fichas fez-se necessária nesse caso para que tivéssemos como avaliar o aprendizado de Breno, pois ao ouvir duas notas, ele as nomeava adequadamente e sabia registrar sua altura, mas não sabia responder se havia ouvido um tom ou um semitom. Assim, a professora solicitou que Breno ouvisse as notas e apontasse a ficha correspondente, o que favoreceu sua resposta e permitiu identificar seus avanços. Feito isto, a professora passou a realizar ditados de tom e semitom apresentando os intervalos escritos em uma folha e pedindo para que Breno os classificasse, escrevendo as respectivas letras (T e ST), sendo possível notar que Breno conseguiu abstrair tal conceito.

Paralelamente, a professora foi apresentando os acidentes, indicando as alterações advindas do seu uso. Para um aluno como Breno, indicar que “o som subiu” (devido ao uso do sustenido, por exemplo) ou que “o som desceu” (devido ao uso do bemol) pode gerar dúvidas, pois sua compreensão pode ser literal, sendo necessário apresentar diferentes alternativas para a aquisição de tal conceito. Assim, após verificar que ele identificava e nomeava os acidentes, a professora realizou alguns exercícios auditivos fazendo uso de uma escada feita com caixas. Nessa escada, cada degrau correspondia a um acidente e um objeto foi colocado em determinado degrau. A professora tocava determinado intervalo e perguntava ao aluno o que havia acontecido, pedindo-lhe que colocasse o objeto no degrau correspondente. Dessa forma, Breno conseguiu responder satisfatoriamente e mostrou compreensão do conteúdo, o que foi confirmado na realização de outros exercícios.

Após esses procedimentos iniciais, os quais demandaram algumas aulas, Breno foi convidado a escrever algumas escalas maiores na lousa. Nessa ocasião, a professora o orientou, retomando o aprendizado de tom e semitom e do uso dos acidentes. Breno conseguiu identificar os semitons, pois se baseou na estrutura das escalas maiores, porém teve dificuldades em utilizar os acidentes da forma correta, o que fez com que a professora buscasse outros recursos, como a utilização do piano. Nesse instrumento, Breno tocou as escalas perfeitamente, o que mostrou que ele estava entendendo o assunto, havendo necessidade apenas de intervir para que o registro na pauta fosse feito a contento.

A partir desta breve descrição podemos inferir que tais ações são necessárias e são positivas não só para Breno, mas para outros alunos, na medida em que proporcionam diferentes maneiras de apreensão de um mesmo conteúdo.

### **Adaptações de avaliações e materiais**

Adaptar é outro recurso comum no Papi e, para o aluno em questão, fundamental. Como o currículo é flexível e observamos algumas questões diferenciadas em relação à abstração, o material, atividades e a avaliação foram adaptados. Segundo Faleiros e Pardo (2003, p. 90),

as adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno.

Seguem alguns exemplos:

- Em um exercício de apreciação, no qual o professor esperava que os alunos identificassem e escrevessem os nomes dos instrumentos utilizados, Breno tinha como recurso algumas imagens de instrumentos, tendo que assinalar a figura daquele que considerava correto.
- Na realização de um ditado rítmico-melódico, cujo objetivo maior era a percepção das alturas, o ritmo foi previamente apresentado para Breno, na intenção de eliminar algumas das variáveis que poderiam dificultar a sua resposta. Outra opção foi a de apresentar diferentes melodias como alternativas, para que Breno assinalasse a resposta certa.
- Nos ditados rítmicos, o grupo de professores optou por não apresentar, nesse momento, atividades com diferentes fórmulas de compasso, solicitando que Breno os fizesse apenas utilizando a semínima com unidade de tempo.
- Para o Coral, as adaptações foram feitas na partitura: além da partitura convencional, o aluno utiliza uma partitura com figuras, para que possa compreender melhor o conteúdo da letra, a organização da música, e consiga memorizar a letra.

Além disso, são utilizados materiais concretos para auxiliá-lo nas aulas em conjunto e de apoio, conforme já relatado. Esses materiais são elaborados e confeccionados pelas professoras-coordenadoras e pelos monitores. Alguns exemplos: fichas com figuras rítmicas para ajudá-lo a se organizar mentalmente na aula de Rítmica; desenho do teclado do piano para que ele compreenda tom e semitom; imagens relativas aos assuntos da aula, etc.

Todas essas adaptações estão fundamentadas na importância da acessibilidade, pois a forma como usualmente as atividades são apresentadas não favorecem as respostas de Breno. Além disso, também são considerados os objetivos das mesmas, para que todos tenham clareza do que é possível adaptar.

### **Ações com professores**

Na intenção de também colaborar com a reflexão sobre as práticas docentes, as ações do Papi voltam-se para os professores da Escola de Música, buscando levantar dados sobre os alunos acompanhados e sobre as necessidades e expectativas desses profissionais, sempre considerando os objetivos traçados para a disciplina como um todo. Aos poucos, o trabalho vem caracterizando-se como um trabalho de ensino colaborativo, o qual, segundo Mendes (2006, p. 30), busca valorizar os saberes de cada parceiro, visando um engajamento em um “processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum”. Portanto, reuniões formativas com os professores e monitores para que sejam discutidas questões relacionadas ao autismo e ao aluno em questão são oferecidas pelo menos uma vez no semestre.

Nesse sentido, concordamos com Mateiro (2003, p. 35), quando afirma que

o saber ensinar é confrontado com a superficialidade intelectual, uma vez que o professor é considerado um técnico capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos, mas com um conhecimento educacional insuficiente para enfrentar as situações reais de aprendizagem que se apresentam no dia-a-dia da sala de aula.

Assim, busca-se partilhar saberes por meio de observações em sala de aula, trocas a respeito das condutas e atividades propostas e da avaliação, além de trocas de informações sobre histórico familiar e clínico. No caso de Breno, as ações estão voltadas para a apropriação do conhecimento e também para a socialização, sendo consideradas importantes estratégias de formação continuada ou permanente, necessárias para a implantação da educação inclusiva.

### **Ações com as famílias**

Entendemos que a parceria entre escola e família é essencial e, portanto, buscamos manter contato constante com a família de Breno e dos outros alunos atendidos pelo Papi, sempre com o intuito de discutir sobre as ações realizadas e de trocar informações, tendo o objetivo maior de obter conquistas no que diz respeito ao aprendizado musical. São realizadas reuniões regulares, em pequenos grupos ou coletivas, para apresentar os resultados obtidos e para discutir sobre as próximas ações.

A família de Breno mostra-se muito presente, apostando no seu filho, identificando seus interesses e valorizando o trabalho desenvolvido na escola.

Os resultados obtidos até o momento têm sido muito satisfatórios, pois é possível observar avanços no processo de aprendizagem dos alunos atendidos pelo Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão. Para Soares (2009), todos podem beneficiar-se do ensino de música e não há motivos para restringir o contato com tal linguagem apenas com fins terapêuticos, como muitas pessoas supõem que seja o indicado para aqueles com necessidades especiais. Segundo Fonterrada (2007), o ensino de música deve considerar a importância de tal área para o ser humano, colaborando no seu processo de construção de identidade.

No que se refere ao conteúdo musical, Breno está avançando em seu processo simbólico e conseguindo absorver conceitos abstratos de teoria musical; está melhorando sua afinação através das aulas de Coral e conseguindo acompanhar mais rapidamente as aulas de Rítmica e Percepção. Os ganhos sociais também são evidentes. O aluno já se localiza sozinho pela escola, o que antes não fazia; tem mais responsabilidade com seu material, começou a interagir com o grupo, cumprimentando os amigos de turma e tendo mais iniciativa em suas ações do dia a dia, o que foi observado tanto na escola quanto por seus pais.

Retomando a questão “em que medida é possível repensar as práticas pedagógicas não apenas para os alunos com necessidades especiais, mas para favorecer o aprendizado de todos os alunos?” e refletindo sobre as ações do professor, também é possível notar que há um novo olhar para esses alunos, antes considerados como problemáticos ou fracassados, com poucas condições de avanços. Aos poucos, os professores estão identificando que se trata de uma situação bilateral, sendo importante acrescentar práticas diferenciadas e que possam colaborar com a inclusão. Nesse sentido, Mantoan (2010, p. 3) ressalta que a escola deve estar aberta aos diferentes saberes que os alunos trazem, entendendo que “aprender implica em produzir novos significados” e em novas formas de expressar o mundo, a partir dos conhecimentos culturais, sociais e pessoais.

Obviamente, não foram obtidos só resultados positivos até então. Alguns aspectos requerem maior atenção, tal como a atuação dos monitores, pois todos eles têm conhecimentos musicais específicos, mas não têm os conhecimentos pedagógicos necessários para ensinar música nem têm os conhecimentos básicos da educação especial (Soares, 2006).

## **resultados e considerações finais**

Todos esses resultados, porém, não excluem a necessidade de uma discussão mais profunda sobre as questões relacionadas ao currículo e às práticas pedagógicas, pois a maioria dos professores julga-se não estar preparada para atender tal alunado. É preciso ter clareza de que todos têm responsabilidade frente ao desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, sendo importante criar situações propiciadoras de aprendizagem, em um contexto inclusivo e não segregatório. A revisão de concepções faz-se premente nesse contexto, pois entendemos que o papel da escola é proporcionar condições para que os indivíduos apropriem-se da cultura, conforme aponta Padilha (2006, p. 45): “É função da educação escolher os meios adequados para que a apropriação da cultura aconteça em cada tempo, em cada espaço, em cada ser humano.”

Muitas questões ainda precisam ser discutidas e reavaliadas dentro da área musical para que a inclusão ocorra de forma significativa para todos, mas para isso é necessário um trabalho contínuo, cuidadoso e sempre reflexivo.

## referências

- BRASIL, Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2008.
- FALEIROS, M. H. S.; PARDO, M. B. L. A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras de produções acadêmicas. In: MARQUEZINE, M. C.;
- ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Capacitação de professores e profissionais para educação especial e suas concepções sobre inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, XVIII).
- FONTEERRADA, M. T. O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 27-34, out. 2007.
- LOURO, V. S. (Org.). *Arte e responsabilidade social: inclusão pelo teatro e pela música*. Santo André: TDT Artes, 2009.
- LOURO, V. S.; ANDRADE, A. Música e inclusão: uma reflexão a partir da psicomotricidade e plasticidade cerebral. In: DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. (Org.). *Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores*. Curitiba: CRV, 2009. p. 119-129.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças. Curso de formação Continuada de Professores para o AEE. UFC/SEESP/UAB/MEC. Versão 2010. Mimeografado.
- MATEIRO, T. A. N. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 33-38, mar. 2003.
- MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPE, 2006. p. 29-41.
- PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPE, 2006. p. 43-50.
- SCHWARTZMAN, J. S. Autismo e outros transtornos do espectro autista. *Revista Autismo*, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/autismo-e-outros-transtornos-do-espectro-autista>>. Acesso em: 14 nov. 2010.
- SOARES, L. *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- \_\_\_\_\_. O professor de música e a educação inclusiva. In: DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. (Org.). *Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores*. Curitiba: CRV, 2009. p. 103-117.
- ZILLMER, P. Reflexões sobre a prática: escola ou clínica? In: FOLBERG, M. N.; CHARCZUK, M. S. B. (Org.). *Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 49-60.

Recebido em  
15/12/2011

Aprovado em  
31/01/2012



# Educação musical com função social: qualquer prática vale?\*

Music education with social function: is any practice valid?

**MAURA PENNA** Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ▶maurapenna@gmail.com

**OLGA RENALLI NASCIMENTO E BARROS\*\*** Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ▶olgarenalli@gmail.com

**MARCEL RAMALHO DE MELLO\*\*** Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ▶marcel.ramalho@yahoo.com.br

## resumo

Em espaços de educação não formal, a música tem sido bastante valorizada em ações sociais. Nesse quadro, este artigo apresenta algumas reflexões desenvolvidas a partir de estudos de caso realizados em João Pessoa, analisando práticas musicais desenvolvidas em uma ONG e em dois núcleos de um projeto social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2010, através de observação e entrevistas semiestruturadas. A descrição dessas práticas evidencia a diluição dos objetivos propriamente musicais. A partir dessa constatação, analisamos como o equilíbrio entre as funções contextualistas e essencialistas do ensino de música é indispensável para que objetivos de formação global do indivíduo e de inclusão social possam ser alcançados efetivamente. Comparativamente, discutimos como ações educativas com foco essencialista, ao reproduzirem práticas excludentes de um ensino tradicional de música, colocam igualmente em risco as finalidades sociais. Concluímos que, embora os casos analisados não permitam generalizar, sinalizam a necessidade de se considerar com cuidado a diversidade de experiências existentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação musical, ações sociais, educação não formal

## abstract

In non-formal education spaces, music has been praised in social actions. Within this framework, this paper presents a discussion developed from case studies conducted in João Pessoa, Paraíba, analyzing musical practices developed in an NGO and at two centers of a social project, the Child Labor Eradication Program. Data were collected during the second half of 2010, through observation and semi-structured interviews. These practices' description demonstrates the dilution of musical goals itself. On this basis, it was analyzed how the balance between the contextualist and essentialist functions of music education is imperative in order to effectively achieve the individual overall formation goals and the social inclusion aims. Comparatively, it is discussed how educational activities with an essentialist focus put also at risk social purposes when reproducing exclusionary practices of a traditional teaching of music. It could be concluded that although the cases analyzed did not allow generalization, they signal the need to carefully consider the diversity of actual experiences.

**KEYWORDS:** music education, social actions, non-formal education

\* Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no XX Congresso Nacional da Abem (Vitória, 2011).

\*\* Bolsista de Iniciação Científica – Pibic-UFPB/CNPq.

## introdução

Atualmente, são múltiplos os espaços de atuação para o educador musical, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extraescolares. Em espaços não formais<sup>1</sup> – como organizações não governamentais (ONGs), projetos sociais, associações comunitárias – a música tem sido bastante valorizada em projetos voltados para a inserção social. Várias pesquisas têm analisado experiências que, através do desenvolvimento da prática musical, cumprem diversas funções de caráter social – como Kleber (2006), Hikiji (2006) ou Cançado (2006).

Nesse quadro, em que também a mídia tem ajudado a supervalorizar o papel da música em ações desse tipo, corremos o risco de cair, acriticamente, em uma visão redentora da educação musical:

Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música [...] (Penna, 2006, p. 38).

Nesse sentido, Penna (2006, p. 37) discute se esses projetos de educação não formal com objetivos sociais conseguem articular as funções *essencialistas* – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico – e as *contextualistas* – que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais –, superando assim a oposição entre essas duas posturas, que predominaram em distintas propostas para o ensino das artes.<sup>2</sup> Diz a autora:

[...] os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível<sup>3</sup> [...] Muitas vezes, tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização. (Penna, 2006, p. 37).

As funções essencialistas e contextualistas correspondem, respectivamente, aos argumentos propostos por duas tendências filosóficas que, segundo Temmerman (1991),<sup>4</sup> fundamentam programas de educação musical: a “filosofia intrínseca”, que se apoia na “promoção da música por ela mesma”, tendo como base o “valor da própria música”; e a “filosofia extrínseca”, “utilitária e funcional, referencial ou social”.

1. Com base em Oliveira (2000), consideramos como *espaços não formais* aqueles que, embora não estejam submetidos à legislação educacional, desenvolvem projetos *intencionais e organizados* de ensino-aprendizagem musical, com diferentes graus de institucionalização.

2. Apesar do risco de polarização, as noções de contextualismo e essencialismo têm sido empregadas por diversos autores, mostrando-se úteis para analisar diferentes abordagens de ensino das artes, na medida em que propostas pedagógicas estão vinculadas a distintas concepções da função da arte na sociedade e na educação. Ver, entre outros, Barbosa (1985; p. 52-59); Lanier (1997) e Almeida (2001).

3. Tais funções contextualistas são discutidas por Almeida (2001), com base em exemplos de práticas pedagógicas escolares.

4. Apresentadas por Fernandes (2004, p. 83).

É importante perceber que essas diferentes terminologias referem-se às finalidades distintas que a educação musical pode visar e que vão, inevitavelmente, repercutir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Por vezes, as intenções expressas nos documentos e nas propostas não correspondem ao que é de fato realizado, e a falta de equilíbrio entre os objetivos propriamente musicais e as finalidades de caráter social pode acabar por comprometer tais práticas de educação musical.

Nesse quadro, este artigo apresenta algumas reflexões sobre a educação musical em ações sociais, desenvolvidas a partir de estudos de caso realizados em João Pessoa, em que foram investigadas práticas musicais desenvolvidas em espaços não formais<sup>5</sup> – uma ONG e dois núcleos de um projeto social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).<sup>6</sup> Tendo como objetivo identificar as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizam esses contextos, a pesquisa coletou dados, durante o segundo semestre de 2010, através de observação das práticas educativo-musicais, entrevistas semiestruturadas (com os educadores<sup>7</sup> responsáveis pelas atividades musicais e também com coordenadores do Peti), além de fontes documentais, sendo os dados dessas diversas fontes analisados de forma entrecruzada, com base ainda em bibliografia sobre a temática.

Nos casos estudados, foi constatada uma forte ênfase nas funções contextualistas (argumentos extrínsecos), aliada a uma grande diluição dos conteúdos propriamente musicais. Discutimos como isso compromete os próprios objetivos sociais visados e, comparativamente, analisamos também como ações com foco essencialista (e filosofia intrínseca), ao reproduzir práticas e valores de um ensino tradicional de música, de caráter excludente, colocam igualmente em risco suas finalidades sociais.

### **A oficina de música em uma ONG de João Pessoa**

A ONG X atua há mais de 20 anos em um dos bairros mais antigos da cidade de João Pessoa, com muitas comunidades de baixa renda e com altos índices de violência, principalmente com o recente aumento do tráfico e do uso de *crack*. Conforme a cartilha da ONG X, uma de suas linhas de trabalho é a prevenção e combate ao trabalho infantil e, segundo o Artigo 2º de seu Estatuto:

[...] tem por objetivo a promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de risco social através da formação moral, intelectual e capacitação técnica a fim de favorecer sua integração na família e sociedade com vistas a uma melhor qualidade de vida. (ONG X, 2006).

5. Agradecemos a todos – educadores e seus alunos – que participaram das pesquisas, contribuindo assim com o desenvolvimento do conhecimento em educação musical, na medida em que nos permitiram uma maior compreensão das dificuldades e positivities das práticas pedagógicas em música nesses contextos educativos.

6. Os dados relativos às práticas desenvolvidas nesses espaços foram coletados pelos bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB/CNPq) coautores deste trabalho. Para maior aprofundamento, ver Barros e Penna (2011a) e Mello e Penna (2011).

7. Como discute Carvalho, L. (2008, p. 106-113), diversos são os termos utilizados para se referir a quem ensina arte nas ONGs e em projetos sociais: educador, professor, oficinairo, instrutor... Por ser responsável pelo processo pedagógico e portanto pela ação docente, priorizamos, neste texto, a designação de *professor*. Na mesma direção, denominamos *aula* o momento dedicado ao processo de ensino e aprendizagem musical, que, nesses contextos, pode ser referida como encontro ou ensaio.

Seguindo uma proposta educacional que tem como base o Estatuto da Criança e do Adolescente, a ONG X atende a cerca de 350 meninos e meninas, entre 7 e 18 anos, que participam de diversas atividades educativas. No segundo semestre de 2010, eram oferecidas as seguintes atividades pedagógicas e oficinas profissionalizantes, à escolha dos alunos: Inclusão Digital, Esportes, Artes plásticas, Ludo Pedagógico, Dança e Música – Flauta Doce, Clarinete e Oficina de Música.

O espaço físico da ONG é amplo, contando com estúdio de gravação, campo de futebol, cozinha, refeitório, biblioteca, rádio comunitária, etc. Além da boa estrutura física, a ONG dispõe de equipamentos e diferentes recursos materiais para suas atividades. Para sustentar tudo isso, a ONG conta com o apoio financeiro de secretarias do estado e do município, além de empresas privadas e diversas instituições, inclusive internacionais. Todos os anos, os financiamentos mudam de acordo com os prazos dos projetos.

A pesquisa coletou dados na turma da manhã da Oficina de Música, que funcionava no estúdio de ensaio/gravação da ONG X, onde havia, à disposição dos alunos, 12 violões, um teclado, bateria, baixo e guitarra, além de todo o equipamento de gravação. As aulas, que aconteciam três vezes por semana, contavam com uma média de 10 alunos presentes,<sup>8</sup> entre 9 e 16 anos de idade, a maioria meninos. Segundo o professor, eram trabalhadas músicas populares, normalmente com alguma mensagem social, através do canto e violão ou teclado, “formando praticamente uma bandinha”.<sup>9</sup> A coleta de dados, durante o segundo semestre de 2010, envolveu observações das aulas<sup>10</sup> e uma entrevista semiestruturada com o professor.

Logo na primeira observação (22/09/2010), o professor escreveu a letra de uma música no quadro e pediu para que os alunos copiassem. Em seguida, cifrou a música sem nenhuma participação dos alunos e, por fim, perguntou o tom da música à turma, mas ninguém soube responder. Ao verificar a dificuldade dos alunos, o professor, aparentemente se justificando, disse: “Fui eu que não ensinei isso a vocês? Não. Vocês que não estudam. Já ensinei mais de mil vezes. Já era para vocês saberem isso.”

Esse quadro inicial repetiu-se nas demais aulas observadas, que costumavam começar com um atraso de cerca de 40 minutos. O primeiro e mais longo momento era dedicado aos temas mensais (como cidadania, etnia, drogas), propostos pela direção da ONG para serem trabalhados nas oficinas, de modo que os professores deviam adequar seu plano de ensino para incluí-los. O professor preocupava-se com eles, tendo relatado em entrevista que planejava *apenas essas atividades*: através de filmes ou mesmo de conversas, o professor discutia e relacionava esses temas com a vida dos alunos, o que proporcionava uma boa reflexão.

Havia sempre um intervalo de uma hora no meio da aula, em que os alunos lanchavam, no refeitório da ONG, e ainda ficavam conversando ou brincando. Restava, então, pouco tempo para

8. Apesar de o professor informar que a turma tinha 23 alunos, nas aulas observadas compareceram 13 no máximo.

9. O professor relatou que, “na aula da tarde, onde os alunos são mais desenvolvidos, temos realmente uma banda, com bateria, baixo, guitarra e voz”.

10. A coleta estendeu-se de 22 de setembro a 26 de novembro de 2010, sendo realizadas 11 observações seguidas (por todo o período de aula da manhã, a cada vez), pois por vezes as aulas eram suspensas para realização de planejamentos ou outras atividades coletivas da ONG.

o trabalho musical. Essa parte da aula seguia aparentemente sem sistematização ou planejamento prévio: uma música era cifrada no quadro (como na primeira observação), os alunos copiavam e algumas vezes tentavam tocá-la. Mas o professor não se preocupava se os alunos dominavam as ferramentas técnicas necessárias para executá-la, nem costumava trabalhar características básicas da música. Assim, durante toda a coleta, os alunos nunca conseguiram tocar uma música inteira, embora já estivessem com o professor há mais de um ano. Na verdade, realizavam alguns poucos acordes simples, isoladamente.

Era clara, portanto, a diluição dos objetivos musicais e a falta de desenvolvimento dos alunos. Tanto que, durante os intervalos e em conversas informais, os alunos costumavam dizer que não aprendiam nada nessa oficina e que pretendiam deixá-la. Na oitava observação (17/11/2010), depois de uma aula sem sistematização e com pouca prática musical, uma aluna reclamou: “Ultimamente, essa oficina está um saco.”

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil foi implantado pelo governo federal no Brasil em 1996 (Carvalho, I., 2004, p. 2). Seu objetivo é “erradicar, em parceria com os diversos setores governamentais e da sociedade civil, o trabalho infantil nas atividades perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e rural” (Brasil, 2001, p. 2). Por meio de atividades complementares à escola, que ampliam a sua jornada, tem como prioridade manter crianças e adolescentes (de 7 a 14 anos, de famílias com renda de até meio salário mínimo) fora de qualquer atividade de trabalho. Essas atividades complementares têm como objetivo “o desenvolvimento de potencialidades das crianças e adolescentes com vistas à melhoria do seu desempenho escolar e inserção no circuito de bens, serviços e riquezas sociais” (Brasil, 2001, p. 3).

Implantado em João Pessoa em 2000, durante o segundo semestre de 2010, 14 dos 28 núcleos do PETI ofereciam atividades musicais: canto coral, violão, flauta e percussão.<sup>11</sup> Em dois núcleos, localizados em comunidades de baixa renda, observamos a oficina de percussão – com uma aula semanal.

No núcleo A, as aulas aconteciam em uma sala pequena, escura e sem ventilação. Nas aulas observadas,<sup>12</sup> a frequência média era de cinco alunos, com faixa etária entre 10 e 14 anos. Como essa turma iria gravar um CD, as aulas consistiam de ensaios para essa gravação: acompanhados pelo professor ao atabaque, os alunos cantavam em uníssono as músicas do futuro CD, cujas letras versavam sobre criminalidade, trabalho infantil, Peti, Estatuto da Criança e do Adolescente e drogas. Aparentemente, o único objetivo era fazer com que decorassem a letra e cantassem no ritmo correto, sem preocupação com a internalização de elementos musicais.

Na maior parte das aulas observadas, a falta de envolvimento e de desenvolvimento de habilidades musicais dos alunos era nítida, principalmente quando o professor pedia para ensaiarem novamente as cinco músicas que seriam gravadas, sem contudo trabalhar nada novo:

## as atividades educativo- musicais nos núcleos do Peti

11. Informações obtidas através de entrevistas com coordenadores do Peti.

12. Durante os dois meses da coleta de dados, foram realizadas seis observações, pois algumas aulas foram suspensas em virtude da gravação de um CD e de um assassinato na comunidade.

[...] os alunos fazem outras coisas, enquanto “passam as músicas”, repetitiva e mecanicamente: uma aluna olha fotos em uma caixa e outro lê uma revista enquanto cantam. (1ª Observação, Núcleo A – 23/09/2010).

Durante a coleta, um dos poucos momentos em que os alunos mostraram empolgação foi quando três músicos, que também iam participar do CD, vieram de outro núcleo para ensaiar com as crianças, sendo nessa ocasião utilizada a sala principal do núcleo – maior, mais clara e ventilada. Como fariam música envolvendo outros instrumentos e não apenas o coral, a animação tomou conta dos alunos na maior parte da aula. Mas, mesmo nesse dia, num momento em que atividade era meramente repetitiva, a falta de um maior envolvimento se tornou visível:

Em certo momento, o professor chama atenção mais uma vez para a falta de ânimo dos cantores, mas não faz nada para estimulá-los. Enquanto o violão e a flauta procuram uma introdução para a música, os cantores se dispersam e saem todos da roda. O professor os chama de volta. Recomeçam o ensaio de todas as cinco músicas. Uma “passada rápida”. Ensaiam as músicas, com o professor apenas prestando atenção na precisão rítmica. (4ª Observação, Núcleo A – 14/10/2010).

Entendemos que essa falta de envolvimento e interesse evidencia que as atividades desenvolvidas eram, na verdade, pouco significativas para os participantes.

Já no núcleo B, a sala onde acontecia a oficina de percussão era grande, ventilada, limpa, bastante iluminada e tinha vários instrumentos de percussão. Entretanto, o professor era bastante descompromissado em termos de frequência e de horário: em mais de dois meses, houve apenas quatro aulas. Surpreendentemente, as aulas que aconteceram foram realmente aulas de percussão, baseadas na prática e na criação. O professor mostrava muita habilidade em lidar com os alunos (que tinham no máximo 10 anos de idade), sempre muito simpático, com estratégias de motivação que funcionavam bem com as crianças e enfocando sempre aspectos importantes, como relaxamento antes de tocar, interiorização do ritmo e da pulsação através do passo, métrica e o trabalho conjunto. Nas aulas observadas, com a frequência média de sete alunos, o professor dava muita ênfase ao trabalho do ritmo com o corpo e à prática musical:

Novo exercício com palmas abertas e fechadas, mantendo a pulsação com o andar [...] Os alunos conseguem repetir o ritmo com a voz e manter a pulsação com os pés. [...] Já com os instrumentos em mãos, os alunos reproduzem o ritmo proposto pelo professor.

Novo trabalho: criação individual de uma célula rítmica. Nessa parte os alunos estão bastante empolgados: *Todos* se mostraram felizes em fazer música sozinhos, para os outros verem/ouvirem. (1ª Observação, Núcleo B – 22/09/2010).

Infelizmente, sem a continuidade das aulas, pelas constantes ausências do professor, o desenvolvimento dos alunos ficava, certamente, aquém do que seriam capazes.

## sem música, sobra o quê?

Nas experiências desenvolvidas em João Pessoa, acima apresentadas, a ênfase estava nos aspectos sociais, morais e éticos vinculados à atividade musical, e não no seu caráter estético. Nesse sentido, Hikiji (2006, p. 65) mostra que, também no Projeto Guri, a “prática musical é vista como uma forma de ocupação do tempo dos jovens e como via de acesso ao exercício da cidadania”. A grande diferença consiste no fato de que, enquanto na ONG e no núcleo A do Peti a prática musical é claramente secundarizada, no Guri ela é efetiva, na medida em que a *performance* é o centro do processo pedagógico: o contato do aluno com o instrumento é imediato e em pouco tempo ele participa de apresentações externas com grupos instrumentais

do polo (Hikiji, 2006, p. 134). Mesmo que, para o público, o julgamento do espetáculo se baseie prioritariamente no fato de que o projeto é “bom” para os jovens e para a sociedade, para os participantes do Guri o aprendizado musical, mesmo em seus momentos iniciais, “corresponde efetivamente à experiência de se fazer música” (Hikiji, 2006, p. 68-69).

Já na ONG e no núcleo A do Peti, havia também alguma preocupação com resultados. Numa das aulas observadas da ONG, por ocasião de uma possível apresentação, o professor reclamou com os alunos: “Ninguém aqui está tocando. Só duas pessoas. É pouco. Assim não dá pra tocar. Vamos mostrar o quê?” Por outro lado, na outra turma com a qual trabalhava – e que considerava mais avançada – o professor estava gravando um CD, como registro do trabalho realizado.

Durante a pesquisa, alguns núcleos do Peti em João Pessoa estavam gravando o seu terceiro CD, do qual o núcleo A ia participar, e por isso as canções estavam sendo ensaiadas nas oficinas de percussão. Também estavam agendadas apresentações pela cidade, como meio de divulgação do que foi feito durante todo o ano.

A princípio, acredita-se que essas realizações contribuam para a elevação da autoestima dos participantes desses projetos. No entanto, isso não acontece apenas através do discurso ou de intenções, pois depende diretamente do desenvolvimento de habilidades, da aquisição de novos conhecimentos, de tornar-se capaz de novas realizações. Esse processo também diz respeito ao ensino de artes em contextos escolares:

À medida que passam a dominar técnicas que lhes possibilitem manejar esses elementos [artísticos] para conceituar e expressar idéias, os alunos ficam mais confiantes, porque se tornam mais habilidosos e competentes no campo das artes. A confiança em si mesmo é elemento importante na construção da auto-estima [...] (Almeida, 2001, p. 24).

Nessa mesma direção, Carvalho, L. (2005, f. 93, 2008, p. 89) argumenta que, em diversas ONGs que se preocupam com que “as crianças e adolescentes se vejam de modo mais positivo”, o ensino das artes visa desenvolver habilidades e competências que sustentem uma produção artística consistente; assim, o resultado do trabalho pessoal (seja individual ou realizado em grupo) pode se tornar visível, valorizado e reconhecido, e todo esse processo articulado leva a uma autopercepção positiva, indispensável para o fortalecimento da autoestima. É isso que acontece no Projeto Guri, através da “apresentação pública do aprendizado artístico (musical, no caso), geralmente em um teatro ou auditório” (Hikiji, 2006, p. 89).

Mas o que acontece quando os participantes de uma oficina de música não se reconhecem naquele que devia ser o resultado do trabalho realizado? Significativa, nesse sentido, é a cena de uma aula do núcleo A do Peti, quando o CD gravado foi colocado para a apreciação do grupo: havia uma grande distância entre os ensaios observados e esse produto final – certamente “aprimorado” através de diversos recursos técnicos após a gravação com os alunos.<sup>13</sup> Tanto que uma criança presente, que havia participado da gravação do CD, percebe a diferença na letra de certa canção e comenta: “Tiraram ‘eles’ e colocaram ‘elas’.”

13. Era clara a diferença entre a gravação e os ensaios realizados, quanto a aspectos como a afinação do grupo, a emissão vocal e a correção da letra, com ajustes quanto à concordância nominal e verbal da gramática normativa.

Não acreditamos que, numa situação como essa, em que um participante não se reconhece na música que cantou quando apresentada em CD, esse produto final possa ser percebido como significativo e pessoal. Como discute Almeida (2001, p. 19) em relação à possibilidade de alegria nas aulas de arte – e também de fortalecimento da autoestima, a nosso ver –, ela acontece “quando os alunos realizam atividades capazes de despertar sentidos plenos para eles, e isso ocorre quando se identificam com a proposta de trabalho e se reconhecem como autores, quando constatarem que podem criar algo novo por meio de sua ação”. Se a alegria dos alunos era visível na primeira observação de aula no núcleo B, entendemos que isso pouco é atingido no trabalho educativo-musical desenvolvido no núcleo A do Peti e nas aulas observadas na ONG X. Infelizmente. E cabe indagar por quê.

A questão crucial, em nossa avaliação, é que as funções contextualistas estão diretamente relacionadas às essencialistas. Os casos estudados apontam que as funções contextualistas ou os argumentos extrínsecos, voltados para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, não se sustentam sem o desenvolvimento efetivo de habilidades e conteúdos musicais, sem atividades musicais pedagogicamente direcionadas.<sup>14</sup> Assim, é essencial um trabalho de educação musical intencional e organizado – características presentes, por definição, em espaços educativos não formais (cf. Oliveira, 2000) – que consiga envolver os alunos e ser significativo para eles. Pois, sem isso, sobra simplesmente “ocupar” ou “passar o tempo”.

Nesse sentido, Ilari (2007, p. 41-42), aponta que a música tem uma “função adaptativa”, na medida em que permite “passar o tempo em segurança, sem correr riscos”. Em comunidades em que as crianças e jovens estão expostos a riscos constantes – de cair na marginalidade ou até mesmo risco de vida – isso pode ser relevante, sem dúvida. Mas essa autora, ao analisar experiências de educação musical extraescolares, considera que, enquanto estão fazendo música, “os indivíduos passam um tempo ‘tranquilo’ e desenvolvem inúmeras habilidades e competências, musicais e extramusicais” (Ilari, 2007, p. 41). Ela refere-se, portanto, a uma ocupação *produtiva* do tempo, através do “engajamento deliberado” em atividades musicais “percebidas como positivas”, que são capazes de promover o desenvolvimento cognitivo, cultural e interpessoal. Por outro lado, se esse tempo não for produtivamente ocupado, se nele não forem desenvolvidas atividades que sejam significativas para os participantes, mesmo que esse “passar o tempo” venha a salvar momentaneamente uma vida, será que promove, automaticamente, a inclusão social?

Nessa mesma direção, loschpe (2011, p. 109) denuncia a concepção de que “para o aluno pobre, o objetivo principal é estar na escola; se aprender, é um bônus”. Como bem argumenta o autor, não é suficiente que a escola de educação básica receba “alunos de áreas de baixa renda”, tirando “a criança da rua ou do contato com seus amigos e familiares”. Se a escola não for capaz de promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências, estará na verdade contribuindo para uma exclusão que se manifestará adiante, quando esse aluno se tornar adulto e sair de sua tutela, sem que tenha se capacitado para ultrapassar seu contexto de vida, para desenvolver suas potencialidades e construir, *com autonomia*, novas possibilidades de inserção social.

14. Com isso não nos referimos apenas à formação técnico-profissionalizante de músicos, formação esta que, embora seja a meta de várias ONGs e projetos sociais, não é objetivo único e nem obrigatório, pois, certamente, há diversas maneiras de experienciar e vivenciar música.



Assim, é possível questionar as reais funções de diferentes propostas voltadas para “ocupar o tempo” e “tirar da rua” crianças e jovens – sejam propostas de ampliação da jornada escolar através da escola de tempo integral ou de atividades extracurriculares complementares, a cargo de projetos sociais ou ONGs.<sup>15</sup> Se essas propostas não se articularem a um trabalho educativo capaz de promover o desenvolvimento dos alunos, não estariam, na verdade, atuando simplesmente no controle e vigilância do outro, na busca de disciplinar seu tempo e mesmo seu corpo?<sup>16</sup> Nesse sentido, discussões sobre a educação em tempo integral têm manifestado preocupação a esse respeito, que consideramos também pertinente a outras práticas de educação não formal:

Tirar criança da rua pode redundar em proposta de enclausuramento. A criança deixar de estar na rua pode ser uma consequência da escola de horário integral. A criança precisa gostar da escola. Ela deve querer estar na escola [ou na ONG ou no projeto social]. (Maurício, 2009, p. 56).

Em pesquisa que investiga práticas de canto coral desenvolvidas pelo Programa Mais Educação<sup>17</sup> em escolas municipais de João Pessoa, coletando dados através da observação das aulas e entrevistas com monitores e coordenadores, Brito (2011) encontra situações similares, sendo corrente a visão de que é preciso tirar a criança da rua, ocupando-a do modo como for possível. Assim, as funções essencialistas, propriamente musicais, são deixadas em segundo plano, em nome dos objetivos sociais (de caráter contextualista) do programa – que, por vezes, tampouco são atingidos. Interessante terem sido observadas, nesta pesquisa, práticas tradicionais de um ensino de música centrado na notação musical, abordada de forma mecânica e autonomizada, sem cumprir realmente uma função no fazer musical do aluno – fazer musical este que ou simplesmente não acontece, ou se mostra bastante rudimentar.

Como vimos, as práticas investigadas em contextos de educação não formal em João Pessoa priorizam de tal modo os objetivos sociais que acabam por diluir o desenvolvimento propriamente musical do aluno. Entendemos que essa diluição está relacionada, em certa medida, à falta de formação pedagógica – que marca também o perfil dos monitores de canto coral na pesquisa de Brito (2011) – ou ainda à falta de comprometimento profissional dos professores. No caso da ONG X, o professor é um músico autodidata, e o do núcleo A do Peti, um bacharel; em ambos os casos, portanto, a formação – seja formal e institucional ou não – está centrada no fazer musical, na *performance*, e não no exercício da docência, nas questões propriamente educativas, pedagógicas, metodológicas. Pode estar aí um dos fatores que dificultam trabalhar didaticamente e de modo efetivo os conteúdos musicais naquelas situações específicas.

Por outro lado, o professor do núcleo B do Peti, embora não tenha concluído a licenciatura em Educação Artística, considerava-se um arte-educador,<sup>18</sup> e suas aulas – quando aconteciam

15. Alguns autores – como Toledo et al. (2009, p. 220) – consideram como uma modalidade de educação integral a parceria entre a escola e uma ONG (ou projeto social) que oferece atividades no contraturno. Nesse quadro, ambas atuam na formação integral do aluno.

16. No sentido dado por Foucault ao “poder disciplinar” enquanto uma forma de poder exercido em domínios institucionais – dentre eles a escola – através de mecanismos de vigilância e controle, e especialmente através de procedimentos de controle do tempo e do espaço (Sousa; Menezes, 2010).

17. O Programa Mais Educação, apesar de seu caráter institucional e de se realizar no espaço escolar, mantém características de educação não formal, por não ter um caráter curricular e estar a cargo de voluntários (cf. Penna, 2011).

18. Conforme entrevista, sua formação foi diversificada, passando por cursos de extensão – em música e em educação artística – na UFPB.

– conseguiam envolver os alunos e contemplar o desenvolvimento musical. Suas ausências e atrasos, entretanto, evidenciavam seu não comprometimento e certamente prejudicavam o aproveitamento dos alunos.

## em nome da música, vale tudo?

Sem dúvida, há de se considerar a especificidade dos diferentes contextos de educação não formal. Há aqueles em que a música é uma de várias atividades educativas desenvolvidas com vistas à formação global das crianças e jovens – como acontece no Peti e na ONG X. Já outras propostas concentram na área de música as suas ações, como o Projeto Guri, vinculado ao Governo do Estado de São Paulo, que se propõe a “promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva de música” (Associação Amigos do Projeto Guri, 2010, p. 2).

Os projetos centrados na música – e especificamente na *performance*, no fazer musical – mantêm mais facilmente em vista as funções essencialistas. É o caso tanto do Guri quanto da Associação Meninos do Morumbi (AMM) e do Projeto Villa Lobinhos (PVL), analisados por Kleber (2006). No entanto, nesses casos, por vezes há também um desequilíbrio, na medida em que a ênfase essencialista pode negligenciar os objetivos sociais e de formação global.

Como aponta Kleber (2006, f. 93), o Projeto Villa Lobinhos centra-se na *performance* musical. Entre 2000 e 2004, foram realizados cinco encontros de férias, a partir dos quais foram selecionadas cinco turmas, de *nove alunos cada*, para estudo musical mais aprofundado. Assim, o PVL é marcado pelo paradoxo de partir do princípio da seleção e da noção de talento. Conforme depoimento de João Moreira Salles (Kleber, 2006, f. 85), um de seus proponentes, a ideia inicial era trabalhar com a noção de *excelência*, visando não massificar o conhecimento.

A questão, a nosso ver, é que nesse projeto estão sendo reproduzidos, sem questionamentos, valores e tradições de um ensino de música baseado num modelo tradicional, acadêmico, baseado no padrão da música erudita. Um ensino voltado para formar o solista, o virtuoso, reforçando a noção de talento e o mito do dom.<sup>19</sup> Um modelo que tem por base:

A pretensão equivocadíssima de privilegiar a exceção à média – [pois] o modelo conservatorial quer formar solistas, porque não compreende que estes saem da média e não o contrário. [...] Por outro lado, há no meio musical uma enorme carência de músicos acompanhadores e músicos que sejam preparados para desempenharem atividades de conjunto, além de uma carência enorme de pessoal preparado para o exercício da docência [...] (Jardim, 2002, p. 109)

É claro que uma ONG pode eleger seus próprios objetivos, quaisquer que sejam. No entanto, acreditamos ser uma distorção pretender que é uma ação de “inclusão social” atender por ano a nove crianças que se destacam por mérito – e configuram claramente uma minoria e uma exceção. Esse atendimento diferenciado certamente pode ter outras justificativas, mas o alcance social diz respeito, sem dúvida, ao estabelecimento de prioridades e ao atendimento de necessidades de grupos mais amplos.

19. Para uma reflexão a respeito, ver Penna (2010, cap. 2) e Figueiredo e Schmidt (2008).

Esses valores da exceção e do talento já se mostram problemáticos no próprio ensino de música, na medida em que sustentam, ideologicamente, práticas elitistas e excludentes. E muitas dessas práticas, que não reconhecem a diversidade de manifestações musicais e de modos de aprender e ensinar música, são reproduzidas acriticamente em projetos onde, pretensamente, a educação musical tem função social.

Por vezes, resultados musicais competentes resultam de práticas seletivas, em que os objetivos contextualistas – de caráter social ou voltados para a formação global – são desconsiderados. Nesses casos, é preciso pensar também nos efeitos de tais processos de seleção sobre aqueles que foram deixados de fora. Nesse sentido, comenta Kebach, a respeito das práticas de musicalização em um projeto social do Vale do Paranhana:<sup>20</sup>

Em um dos espaços investigados, a seleção dos participantes (crianças e adolescentes) é realizada por “suposta musicalidade”, e não por assistentes sociais que verifiquem quem realmente está precisando ser atendido – para ser resgatado das ruas, por exemplo, ou para ser profissionalizado. A impressão que nos dá é a de que o mais importante ali é o produto que irá ao palco, e não a qualificação da vida dos participantes. As ações docentes musicais nesse projeto visam ao ensino de músicas do repertório erudito, predominantemente, e de instrumentos de orquestra, por meio de métodos tecnicistas. [...] Em contrapartida, como devem se sentir aquelas crianças que não foram eleitas para participarem de tal projeto, já que a avaliação sobre suas habilidades musicais as exclui do processo? Essa exclusão pode gerar sentimento de frustração e baixa autoestima, podendo levar à desistência de um futuro aprendizado musical.

Essas questões são confirmadas pelo depoimento de uma aluna da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, que iniciou seus estudos musicais em um projeto social, em cidade do interior do estado.

Durante as aulas e os ensaios da orquestra (principal atividade do projeto) era sempre enfatizada a questão do talento, através de comentários e críticas, e alguns alunos chegaram a desistir por causa disso. Os professores tinham a concepção de que nem todos podiam ser músicos e deixavam isso bem claro com “piadinhas” durante os ensaios. [...] Lembro que na época eu ficava muito triste por gostar tanto de estudar violino e não poder ser violinista porque não tinha talento (chegava a chorar por causa disso).

Felizmente, ela não desistiu, mas atribui boa parte de seu “medo de tocar” a essas experiências.

Sem dúvida, os casos pesquisados em João Pessoa não permitem generalizar – conhecemos, inclusive, práticas educativo-musicais desenvolvidas com bastante consistência em outro núcleo do Peti na cidade (Mendes, 2011). Entretanto, na medida em que esses casos constituem situações concretas e reais de práticas de educação musical com finalidade social, sinalizam a necessidade de se procurar um equilíbrio entre as funções essencialistas e contextualistas.

## considerações finais

20. Trata-se de parte de uma ampla pesquisa em desenvolvimento (cf. Kebach; Herzog, 2011), sobre práticas de musicalização desenvolvidas em projetos sociais no Vale do Paranhana, região que abrange seis cidades gaúchas. Como a análise dos dados ainda está em processo, citamos a seguir depoimento da Profa. Patrícia Kebach, por *e-mail* (em 16/11/2011).

Por outro lado, é indispensável considerar com cuidado a diversidade de experiências existentes, evitando supervalorizar o papel da música em projetos dessa natureza, atribuindo-lhe de algum modo uma função redentora. Com base numa visão redentora, torna-se fácil considerar quaisquer práticas de ensino de música – inclusive práticas tradicionais e excludentes – como capazes de automaticamente contribuir para a formação global do indivíduo e exercer funções sociais, generalizando indevidamente e deixando de lado a análise das particularidades e das diferenças. Pois não se pode esquecer que é necessário “construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais” (Penna, 2006, p. 38).

Torna-se crucial, portanto, a questão da formação do professor/educador, pois, como indica Penna (2007, p. 53), para ensinar, não basta tocar:

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas.

Assim, apesar da clara diferença nas condições socioculturais dos alunos envolvidos, ao compararmos as aulas da oficina de música da ONG X e as aulas extracurriculares de violão numa escola particular de educação básica em João Pessoa, estudadas por Silva (2011),<sup>21</sup> é bastante clara a diferença em termos pedagógicos.<sup>22</sup> Apesar de declarar não conhecer os estudos acerca do ensino coletivo de instrumento, o professor da escola, licenciado em Educação Artística (Habilitação Música), desenvolvia uma prática educativa em consonância com as indicações dos especialistas, com atividades didaticamente planejadas, para as quais inclusive preparava material didático, buscando uma progressão no desenvolvimento dos alunos, desenvolvimento esse que tomava constantemente como referência. Nas aulas observadas, baseadas num constante fazer musical, era evidente o interesse dos alunos e seu desenvolvimento nas habilidades de tocar violão.

Provavelmente, é mais difícil ensinar às crianças e jovens da ONG X, pelas dificuldades decorrentes do contexto social e familiar em que vivem. No entanto, concordamos com Ioschpe (2011, p. 112), quando aponta que o problema não é o aluno em si, mas nossa dificuldade em trabalhar com ele. E para vencer essa dificuldade, precisamos de alternativas metodológicas e procedimentos didáticos eficazes – ou seja, a questão é pedagógica.

Assim, a própria formação (inicial ou continuada) do professor precisa considerar que, para que a educação musical possa contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo e cumprir finalidades sociais, é importante equilibrar as funções contextualistas e essencialistas.<sup>23</sup> Não é possível, portanto, prescindir da música, nem, em nome dela, deixar de lado objetivos de formação geral.

21. Para essa pesquisa, foram coletados dados através da observação de seis aulas e de entrevista semiestruturada com o professor.

22. Ver ainda Barros e Penna (2011b), quanto ao ensino coletivo de violão, embora no contexto específico de um curso técnico de música.

23. Nesse sentido, Galizia, Bronzatti e Pagliacci (2011) apresentam um interessante relato de um estágio supervisionado que procura encontrar esse equilíbrio.

## referências

- ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38.
- ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI/AAPG. *Estatuto Social*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/Site3/downloads/estatuto.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação: conflitos/acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARROS, O. R. N.; PENNA, M. O social e o musical: um estudo de caso em uma ONG de João Pessoa-PB In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. *Caderno de resumos*. Recife: Abem Nordeste, 2011a. p. 30.
- \_\_\_\_\_. Educação musical na educação profissional: um estudo de caso em um curso técnico em instrumento musical. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011b. p. 916-926. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Estado de Assistência Social. *Portaria nº 458, de 4 de Outubro de 2001*. Estabelece Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/sobre/ministerio/legislacao/assistenciasocial/portarias/2001/Portaria%20no%20458-%20de%2004%20de%20outubro%20de%202001.pdf/view>>. Acesso em: 2 set. 2010.
- BRITO, A. de A. de. *O ensino do canto coral no Programa Mais Educação em escolas municipais de João Pessoa*. Monografia (Licenciatura em Música)–Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- CANÇADO, T. M. L. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 17-24, mar. 2006.
- CARVALHO, I. M. M. de. Algumas lições do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 4, p. 50-61, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n4/a07v18n4.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2010.
- CARVALHO, L. M. *O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal e social*. Tese (Doutorado em Artes)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, mar. 2004.
- FIGUEIREDO, S. L. F.; SCHMIDT, L. M. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Simcam, 2008. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais\\_simcam4.htm](http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm)>. Acesso em: 21 nov. 2011.
- GALIZIA, F. S.; BRONZATTI, R. F.; PAGLIACCI, M. F. de O. O estágio supervisionado em educação musical: postura contextualista ou essencialista? In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 1748-1756. 1 CD-ROM.
- HIKIJ, R. S. G. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Edusp, 2006.
- ILARI, B. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.
- IOSCHPE, G. Precisamos de educação diferente de acordo com a classe social. *Veja*, São Paulo, ed. 2225, ano 44, n. 28, p. 108-112, 13 jul. 2011.
- JARDIM, A. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural: Revista da Escola de Música Villa-Lobos*, Rio de Janeiro, ano II, v. 2, p. 105-112, jun. 2002.
- KEBACH, P. F. C.; HERZOG, A. A musicalização no vale do Paranhana: observação das atividades realizadas em projetos sociais. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 212-220. 1 CD-ROM.

KLEBER, M. O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 53-68.

MELLO, M. R.; PENNA, M. Educação musical em um projeto social: um estudo de caso em João Pessoa/PB. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. *Caderno de resumos*. Recife: Abem Nordeste, 2011. p. 29.

MENDES, J. E. R. Ensinar e aprender música no PETI de João Pessoa: um relato de experiência no processo musical. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 1022-1029. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, A. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2000. p. 15-32.

ONG X. *Estatuto local*. João Pessoa, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Não basta tocar?: discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 25, p. 141-152, jan./jun. 2011.

SILVA, J. A. *Ensino coletivo de violão: concepções e práticas em uma escola particular de educação básica de João Pessoa*. Monografia (Licenciatura em Música)–Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUSA, N. C.; MENESES, A. B. N. T. O poder disciplinar: uma leitura em Vigiar e Punir. *Saberes*, Natal, v. 1, n. 4, p. 18-35, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero4/Artigos%20em%20Filosofia-Educacao/Noelma%20C%20de%20Sousa%20e%20Antonio%20Basilio%20N.%20T.%20de%20Meneses,%20Uma%20leitura%20em%20Vigiar%20e%20Punir,%20p.%2018-35.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

TEMMERMAN, N. The philosophical foundations of music education: the case of primary music education in Australia. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 2, p. 149-159, 1991.

TOLEDO, A. F. et al. Um olhar exploratório sobre diferentes modalidades de educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 219-240.

Recebido em  
01/12/2011

Aprovado em  
02/02/2012

# Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola

Music education and school: the concepts and expectations from middle school students regarding music education in school

**CRISTINA BERTONI DOS SANTOS\*** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ [kitib Santos@hotmail.com](mailto:kitib Santos@hotmail.com)

## resumo

Neste artigo apresento minha dissertação de mestrado que teve como objetivo compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do ensino médio a respeito da aula de música na escola. Trago uma revisão de literatura no sentido de conhecer estudos que tratam das diferentes concepções de juventude, das relações entre os jovens e a música, dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola. A seguir, aponto os elementos elaborados por Bernard Charlot (2000) para “uma teoria da relação com o saber”. Na metodologia trago o método de grupo de discussão. As falas dos alunos são analisadas sob a perspectiva de Bernard Charlot no que diz respeito às relações de identidade, às relações sociais e às relações epistêmicas. A identificação e a distinção dessas relações me permitiram perceber que a música tem sentido para os alunos e que a aula de música na escola é reconhecida como um espaço/momento de aprendizagens específicas relacionadas à música, e contribui para aprendizagens que levam ao desenvolvimento do sujeito no sentido amplo.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação musical escolar, música e ensino médio, jovens e música

## abstract

In this article I present my dissertation for my masters degree. The objective of my work is to understand the relations that permeate the concepts and expectations from Middle School students regarding music education in school. I bring a revision of literature with the objective of knowing and understanding the different studies that deal with to the different conceptions of youth, the relationships between the young and music, and the meaning attributed by the young to the school. To follow, I point the elements elaborated by Bernard Charlot (2000) with respect to “a theory of the relation with knowing”. In the methodology I bring the method of group discussion. The responses given by the students are analyzed under the perspective of Bernard Charlot with respect to the relations of identity, the social relations and the epistemic relations. The identification and the distinction of these relations allowed me to perceive that music has meaning to the students and that music education in school is recognized as a space/moment of specific apprenticeships related to music, and contributes for apprenticeships that lead to the development of the individual in the ample sense.

**KEYWORDS:** music education in school, music and Middle School, youth and music

\* Doutoranda em Música.

## introdução

**A** tuo como professora de música do ensino médio desde 2002 em uma escola da rede estadual da cidade de Porto Alegre, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Essa escola é frequentada por alunos de diferentes regiões da cidade com idades que variam entre os 14 e os 23 anos.

- A senhora tá cansada, né, professora?
- É, tenho trabalhado bastante e hoje é sexta... a semana tá acabando... não consigo disfarçar o cansaço.
- Pois é, profe, a senhora convive com a música a semana inteira. Pra senhora, esta é só mais uma aula e, pra nós, esta é a nossa aula de música...

Essa é uma das falas desses alunos, dentre muitas outras que ocorrem no dia a dia da minha sala de aula. Sua fala me possibilitou concluir que ele tinha uma expectativa sobre o que poderia ocorrer na aula de música. Imaginei que nela estivessem implícitas as ideias do aluno sobre o espaço da sala de aula, sobre o tempo destinado à aula de música, sobre o professor e a intensidade da sua relação com a música, sobre as suas próprias relações com a música e sobre os fatores que envolvem a instituição escolar.

É nesse sentido que questiono como os alunos do ensino médio se relacionam com a aula de música, nos aspectos que envolvem seus conhecimentos de música, suas expectativas, os tipos de atividade que esperam realizar e os conhecimentos que buscam aprender.

A partir desses questionamentos, defini como objetivo desta pesquisa compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do ensino médio a respeito da aula de música na escola. Os objetivos específicos procuram examinar suas concepções e os significados atribuídos à escola e à aula de um modo geral, à música, aos processos de ensino e à aprendizagem em música, e à aula de música da escola.

Esses alunos têm em comum a condição de juventude, suas relações com a música e a situação de frequência no ensino médio. Assim, busquei saber, na literatura especializada, a respeito dos conceitos de juventude e de trabalhos que investigam os jovens e suas relações com a música, os jovens e os significados da escola.

## juventude, música e escola

**P**ara Pais (1993, p. 37, grifo do autor), em seu estudo sobre as culturas juvenis, “a juventude deve ser olhada não apenas na sua aparente *unidade*, mas, também na sua *diversidade*”. O autor admite não existir um conceito único de juventude que envolva os “diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados” (Pais, 1993, p. 37), o que gera diferentes modos de olhar a juventude e, portanto, diferentes teorias.

Os diversos autores pesquisados (Abramo, 2005; Freitas, 2005; Groppo, 2000; León, 2005) apontam que os termos utilizados para designar a fase que separa a infância da maturidade (fase adulta) são juventude, adolescência e puberdade. Juventude, segundo Groppo (2000), é um termo usado pela sociologia, quando trata do período que ocorre entre as funções sociais da infância e as funções sociais do adulto. Já o termo adolescência, ainda segundo Groppo (2000, p. 14), é um termo criado pela psicologia, pela psicanálise e pela pedagogia, que se refere “a mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto”.

Os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através de diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes. (León, 2005, p. 10).



Assim, quando penso no perfil do aluno que frequenta a escola, reconheço a diversidade seja nos aspectos social, de gênero, de idade, de etnias, de gostos, de opiniões e ideias.

As relações que os jovens estabelecem com a música têm sido amplamente investigadas por pesquisadores de diversas áreas. Na área da educação musical, trabalhos como os de Schmeling (2005), Arroyo (2005), Hentschke et al. (2001), Fialho (2004), Kleber (2008), Müller (2000), Silva (2004), Bozzetto (2008) e Lorenzi (2008) mostram que os processos de ensino e aprendizagem musical envolvem várias dimensões da vida dos alunos. Arroyo (2007), por sua vez, aponta a necessidade de transformação da escola no que diz respeito à articulação dos seus objetivos e ações a partir do jovem, abrangendo suas práticas cotidianas e socializadoras.

A escola tem sido um espaço contemplado por investigadores das diferentes áreas do conhecimento, e o olhar para os jovens tem sido a perspectiva pela qual realizam suas pesquisas.

Para Sposito (2002, p. 20), os pesquisadores da área de educação “voltaram-se, sobretudo, para a investigação de aspectos pedagógicos, revelando forte interesse no processo de aprendizagem”, com pouca ênfase no conhecimento da condição complexa dos jovens como sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola.

Ainda assim, a autora considera que os pesquisadores têm demonstrado uma preocupação de compreender a condição dos jovens por meio de suas próprias opiniões, mas adverte que “uma área de estudos sobre Juventude que privilegie os jovens na condição de sujeitos é mais do que o levantamento de suas opiniões” (Sposito, 2002, p. 22). A autora afirma que “ainda há o desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por recortes intensos de desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferecem para a pesquisa a realidade plural da juventude” (Sposito, 2002, p. 22).

Abrantes (2003, p. 119), sociólogo português, investigou os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, questionando sobre “o que os jovens fazem na (da) escola” e “sobre o que a escola faz aos (dos) jovens”, considerando que ambas as questões, “num processo dialético, se constroem uma à outra e, por conseguinte, são analiticamente indissociáveis”. Desse modo, considero que o meio escolar seja um contexto social propício à atribuição de sentido para aprendizagem das diferentes figuras do aprender nas dimensões de identidade, social e epistêmica.

[...] a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es). (Charlot, 2000, p. 18).

Essa afirmação vem ao encontro da minha visão a respeito da escola e dos seus significados para os alunos, mais especificamente a respeito do significado da aula de música na escola, possibilitando abordagens no sentido de que suas aprendizagens musicais na escola tenham significado nas suas vidas.

Uma análise feita a partir da relação com o saber deve ter como definição primeira a de que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2000, p. 80).

Penso que a percepção das relações nas diferentes dimensões seja fundamental no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na escola, pois a teoria da relação com o saber considera que, para que a aprendizagem de conteúdos nomeados por Charlot como objetos-saberes, classificada como relação epistêmica, seja significativa para os alunos, é necessário que se percebam as relações de identidade e sociais.

## o referencial teórico

Essas afirmações, retiradas dos elementos elaborados para a abordagem da relação com o saber de Bernard Charlot (2000) estão, a meu ver, diretamente vinculadas com ações, tomadas de decisões e relações que se estabelecem com a escola para além da sala de aula e do ensino da música, ou seja, o ensino e a aprendizagem da música e/ou de qualquer outra disciplina na escola requerem diferentes tipos de relações com o saber, entre elas a relação epistêmica, a relação de identidade e a relação social.

A seguir apresento a análise das relações apontadas.

### **A relação epistêmica**

Objetivação-denominação é o que Charlot (2000, p. 69) chama de processo epistêmico, que se constitui em um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber: “O saber aparece então como existente em si mesmo, em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções.” Nesse caso, o objeto-saber é o saber.

Aprender, segundo o autor, é dominar uma relação na qual o produto não é autônomo, separado da relação em situação. Para Charlot (2000, p. 72), “toda a relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo, é uma forma de apropriação do mundo: toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica”.

### **A relação de identidade**

Uma relação com o saber implica uma dimensão de identidade: “Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.” (Charlot, 2000, p. 72). É preciso aprender para conquistar a sua independência e tornar-se alguém.

Nesse sentido, o sujeito se reconhece como parte desse mundo, que é preexistente, e esse reconhecimento é resultado de um processo que envolveu a relação com o outro. A relação com o saber envolve a relação com o mundo, consigo e com o outro. Assim, as relações são dependentes uma da outra, ou seja, se o sujeito não estabelece uma relação com outro, com o mundo, não há relação com o saber.

### **A relação social**

“Não há relação com um saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem.” (Charlot, 2000, p. 73). Segundo o autor, a dimensão social contribui nos processos que envolvem as dimensões epistêmica e de identidade, para dar-lhes uma forma particular.

O sujeito tem uma identidade e é também um ser social e estes são aspectos inseparáveis. A dimensão epistêmica está relacionada às outras na medida em que as preferências do sujeito, por determinada figura do aprender, correspondem à sua identidade social.

Para que se compreenda melhor a relação da teoria com o que apresentarei a seguir julgo importante explicar o que Charlot define como figuras do aprender.

### **Figuras do aprender**

- Objetos-saberes – objetos aos quais os saberes estão incorporados: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão, entre outros.

- Objetos – cujo uso deve ser aprendido: escova de dentes, cordões de sapato, máquina fotográfica, computador, etc.
- Atividades – a serem dominadas, tais como ler, nadar, desmontar um motor, etc.
- Dispositivos relacionais – formas relacionais das quais se deve apropriar, como agradecer, se relacionar, etc.

Segundo Charlot (2000, p. 66), ante essas figuras do aprender, “o indivíduo que aprende não faz a mesma coisa; o aprendizado não passa pelos mesmos processos”. Nesse sentido, trata-se de compreender que aprender será exercer uma determinada atividade. Para o autor, “analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica” (Charlot, 2000, p. 76).

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi a de grupos de discussão.

## a metodologia

Para Flick (2004, p. 126), “as discussões em grupo correspondem à maneira pela qual as opiniões são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana”. Ao entrevistar, ao mesmo tempo, indivíduos diferentes, determinados aspectos relevantes poderão surgir por conta da especificidade da dinâmica de grupo. Para o autor, tal especificidade “transforma-se em uma ferramenta que reconstrói opiniões individuais de forma mais adequada” (Flick, 2004, p. 126).

Os jovens na escola convivem em grupo, seja nos espaços específicos de ensino e de aprendizagem, como as salas de aula, os laboratórios e as bibliotecas, seja nos demais espaços escolares, como o pátio ou os corredores. Por meio dos grupos, formam opiniões, estruturam pensamentos e trocam ideias. Flick (2004, p. 130) aponta para o fato de que “as discussões em grupo podem revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e suprimidas no intercâmbio social” e, ainda, que “a coleta de dados verbais pode ser ainda mais contextualizada nas discussões em grupo”.

Segundo Flick (2004), existem diferentes formas de grupos de discussão. São elas: os grupos reais, ou seja, que existem no dia a dia, e os grupos artificiais, nos quais os participantes são escolhidos e reunidos a partir dos critérios estabelecidos na pesquisa. Nesta pesquisa utilizei a forma de grupos reais, e os participantes escolhidos foram os alunos do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Segundo Weller (2006, p. 246), os grupos reais “se constituem como representantes de estruturas sociais” e documentam “experiências coletivas assim como características sociais desses grupos”.

Sendo assim, a opção pela realização desta pesquisa com meus alunos se deu pelo fato de que esses alunos teriam momentos específicos destinados às discussões, como parte do tempo das aulas, bem como momentos de convivência em outros espaços da escola, propiciando situações reais de grupo.

Os alunos que participaram das discussões estavam no início do ano letivo, frequentavam as aulas de música e estavam em um processo de adaptação à escola e à aula. Para as discussões foram formados quatro grupos. Cada grupo realizou duas discussões que duraram cerca de 30 minutos cada e a faixa etária de abrangência dos 31 participantes ficou entre os 13 anos e os 18 anos de idade.

Apresento a seguir parte da análise dos dados da pesquisa.

## a música e as figuras do aprender – “de tudo um pouco”

As aprendizagens em música são apontadas em diferentes momentos das discussões e aparecem sob a forma de diferentes figuras do aprender, tais como objetos-saberes, objetos cujo uso deve ser aprendido, atividades e dispositivos relacionais. Essas figuras do aprender se inscrevem a partir da relação prática com a música. Os dados indicam relações com a música que partem de suas vivências, de suas identificações com o que aprendem de música e com o que serve de referências para novos aprendizados.

Abaixo, apresento um inventário das figuras do aprender que foram identificadas a partir das falas dos alunos.

### Objetos-saberes

Ao falar a respeito do que sabem de música, os alunos apontam alguns elementos da música (objetos-saberes), tais como “notas”, “compasso”, “letras” de músicas, que fazem parte de um conjunto de aprendizados que se espera da escola e que levam a processos de objetivação-denominação.

Lenon – É, alguma ou outra nota, mas eu não sei se é o dó, se é lá. (Grupo 1).

Roberto – Eu sei letras de músicas, eu tenho facilidade para decorar letras.

Paulo – Eu sei as notas, sei o compasso, sei entrar no tempo certo, sei! Aprendi sozinho a tocar. (Grupo 2).

Alex – Eu só sei botando as letras. Não sei tocar com ré, mi, não sei tocar [ao referir-se às “letras”, quer dizer as cifras].

Dino – Eu sabia tocar assim, só com dó, ré, assim. Ler partitura, não sei. (Grupo 4).

Esses conteúdos não são suficientes para permitir que se encontrem os processos que levam às relações epistêmicas que envolvem o saber-objeto, mas indicam relações de identidade, na medida em que eles buscam identificar o que sabem a partir de suas experiências.

Ao falar sobre as músicas e tipos de músicas que conhecem, os alunos identificam diferentes saberes, tidos como conteúdos do pensamento, dão indícios de apropriação desses saberes-objetos, e de que esses sugerem um tipo de relação específica com a música, um tipo de relação epistêmica com o saber.

Josi – Tem *funk* mais melodia, que tem que ir mais lento, que é o Marcinho.

Joca – Tipo, se eu for pegar, digamos, duas músicas de *funk* e analisar o ritmo, vai ser tudo igual, só vai mudar a letra.

Pedro – Eu acho que o ritmo é tudo igual. (Grupo 3).

Destaco, abaixo, um exemplo que dá indícios da presença da relação epistêmica com o saber na forma que envolve objetos-saberes:

Joca – Tipo, eu vejo, assim, pelo ritmo e, normalmente, se entra em sintonia, assim, junto com a letra da música, com o ritmo do cara tocando.

Pedro – Porque não é toda letra que combina com toda a música, então, se encaixa direitinho, a música vai ser boa.

Luis – Pra mim, um cara que sabe música, sabe todos os ritmos, senão, tipo, só pagode. Pra mim é assim, porque, tipo, só *pagode*, é ser pagodeiro, no caso. Mas quem sabe música, pra mim, é que tá aberto pra todos os tipos. (Grupo 3).

As falas de Joca e Pedro indicam que eles prestam atenção na prosódia, e Luis indica que saber música requer um conhecimento mais amplo a respeito dos tipos de música.

Ao falarem do que para eles é saber música, os alunos se distanciam e indicam o que não sabem, demonstrando, muitas vezes, conhecer os termos específicos utilizados na área. Ao

apontar o que se pode aprender em música os alunos indicam uma série de conteúdos que se inscrevem na figura do aprender inventariada como objetos-saberes:

Jezebel – O ritmo.

Daniela – A batida.

Donga – Os tempos.

Lenon – Tocar.

Alex – As notas.

Jade – Cifras.

Alex – Melodia. (Grupo 1).

Pablo – Saber que cada letra do alfabeto até a letra G são representados por notas, por exemplo: lá é A, si é B, e assim por diante.

Gabriel – Conhecer a letra das músicas.

Pablo – Teoria.

Lelo – Sons.

Pablo – Notas, cifras.

Davi – O tempo da música. (Grupo 2).

Dino – Ah, na música tu pode aprender as notas.

Luciano – As notas, compassos, cifras.

Dino – Melodias.

Donga – Quando conhece bem as notas. (Grupo 4).

### Objetos cujo uso deve ser aprendido

Os objetos cujo uso deve ser aprendido, mencionados nas falas dos alunos, são os instrumentos que se pode tocar.

Yago – Eu sei tocar violão e guitarra, só isso.

Guida – Um pouco de cada coisa, mas mais o teclado, eu acho. (Grupo 1).

Roberto – Eu sei tocar guitarra.

Euclides – Eu toco bateria.

Davi – Eu toco pandeiro.

Lelo – Tá, eu sei tocar um pouco de cavaco, sora. (Grupo 2).

Nas falas abaixo, os alunos não nomeiam os instrumentos, mas indicam a diversidade de tipos de instrumentos, pela prática de grupo.

Gabriel – Aprende vários instrumentos.

Joca – Aprender a tocar instrumentos que podem ser úteis, digamos assim, na vida, assim, faz uma pessoa, que ela entre numa banda, num grupo. (Grupo 3).

Alex – Assim, sora, a senhora pegar, e vamos fazer, assim, uma música e ensinar a tocar, tipo, assim, tocar todos os instrumentos, botar cada um pra tocar. (Grupo 1).

Rude – Aprende a tocar instrumentos. (Grupo 4).

A relação prática com a música é uma relação que permite estabelecer um tipo de relação de saber na aprendizagem de um objeto e envolve a relação de identidade do sujeito, como indicam as falas abaixo, referentes à prática.

Dino – Se sente bem.

Luciano – Tocando uma música que tu goste.

Guido – Alguma música que tu goste? Tocando, cantando, tu te sente bem.

Pesquisadora – Tu te sente melhor do que só ouvindo?

Guido – É quase impossível tu ficar só escutando o som, quando tu vê, tu tá cantando junto.

João – É verdade.

Pesquisadora – O que tu sente quando tu toca?

Dino – Ah, eu me sinto bem, sora, eu me esqueço de tudo. Se eu tô tocando uma música legal e vejo que as pessoas estão gostando, assim, tu te sente tribem. (Grupo 4).

Ao falar da prática, os alunos enfatizam a intensidade da relação com a música e dão inícios de que esta faz sentido pelas suas referências e sentimentos.

### Atividades

Os alunos indicam atividades que se podem realizar a partir da relação com a música. Considero atividade como investimento do sujeito na ação, mesmo que essa não seja evidenciada por um movimento externo. Assim, destaco algumas atividades apontadas pelos alunos que também envolvem o domínio de um objeto, no sentido de desenvolvimento de habilidade:

Márcio – Cantar.  
 Roberto – Escutar?  
 Gabriel – Tocar.  
 Lauro – Escutar.  
 Márcio – Dançar.  
 Davi – Agitar.  
 Gabriel – Eu ouço o tempo todo.  
 Euclides – Pensar, música pra mim, assim, às vezes, faz eu pensar muito, me ajuda bastante. (Grupo 2).

A partir de suas vivências, os alunos indicam a percepção de diversas atividades que se podem realizar na música e que estão relacionadas à formação de bandas.

Luis – Que nem, tem na banda, tem pessoas que tocam e tem pessoas que compõem, que faz a letra.  
 Gabriel – Tem gente que canta bem, tem o que...  
 Luis – Toca bem. (Grupo 3).

Ao falar sobre o que se pode aprender em música, os alunos do Grupo 4 desenvolvem uma discussão a partir da atividade de ouvir, vista como algo que se pode aprender em música. Os alunos indicam que aprender música, entre outras coisas, nos possibilita aprender a ouvir música de modo diferente, prestando atenção em aspectos que, numa escuta não direcionada ao aprendizado, não ouviríamos.

Daniela – Aprender a ouvir música, assim, de outra maneira, de outro jeito.  
 Pesquisadora – Qual seria esse jeito?  
 João – Entendendo mais.  
 Donga – Não, sabendo os instrumentos que eles estão tocando, assim, não adianta tu escutar só a voz do cara, assim, ah, se tá tocando um baixo.  
 Dino – Saber o que que eles tão fazendo. (Grupo 4).

### Processos de ensino e aprendizagem em música: “Assim, tentar fazer ele ir evoluindo aos poucos”

Os alunos demonstram uma certa relação de saber com a música que lhes possibilita determinar o que querem aprender, assim como o que deveriam ensinar, se estivessem em relação de ensino de música com alguém. Indicam que, para que se ensine, é necessário saber a respeito daquilo que se vai ensinar e também a respeito do processo da aprendizagem.

Joca – Não adianta tu ensinar a pessoa todo mal lá. Tipo, um amigo meu, que ele não toca, digamos que nada, assim, e tá tentando ensinar uma guria e ele, tocando errado, ainda. (Grupo 3).  
 Gabriel – Sim, eu penso assim: eu gosto de ensinar bastante coisas, coisas que eu sei, de uma maneira bem fácil e vendo que ela [a pessoa] tá entendendo e sem fantasmas, assim, bem claro e bem leve.

Pablo – Por exemplo, bah, ó, eu te ensino a tocar violão. Eu ia lá, pegava os dedinhos dele: ah, vê se põe na casa, põe na corda, faz isso, faz aquilo... (Grupo 2).

Todas essas percepções aparecem quando os alunos simulam ou contam como ensinaram algo para alguém, ou seja, numa situação de ensino relacionado ao que sabem ou ainda ao que imaginam que deveriam saber de música.

Os processos de ensino e aprendizagem aparecem nas falas dos alunos como etapas apresentadas a partir da percepção dos aspectos que envolvem a ordem dos conteúdos a serem desenvolvidos e o tempo que se leva para aprender.

Dino – Músicas pequenas, com poucas notas. Começaria, assim, sol e lá e daí, depois, assim, com o tempo, começa a desenvolver e aí começa a tocar flauta. (Grupo 4).

Lenon – Assim, como o Alex explicou, né, uma [música] boa que dê pra tocar todos os acordes. Lenon – Legião Urbana é uma música fácil de aprender a tocar.

Alex – Porque os acordes dela são fáceis, a posição dos dedos. É mais fácil de tocar no violão, sabe? (Grupo 1).

Gabriel – Foi porque eu comecei com o Legião [Urbana] também, comecei com um música simples, tipo *Que país* [é esse], e comecei ensinado ela.

Pesquisadora – Ela é simples por quê?

Joca – Porque eu acho que as notas dessa música são mais fáceis, uma música mais tranquila e é mais fácil.

Gabriel – Tem poucas notas. A música é mais baseada na letra, entendeu?

Gabriel – Indignação que o Renato [Russo] pôs, com o país da época.

Gabriel – Ele se focou mais na letra do que nos instrumentos. (Grupo 3).

Os alunos indicam que suas percepções a respeito dos processos de ensino partem dos seus próprios processos de aprendizagem, e esses, em alguns momentos da discussão, estão relacionados à aprendizagem de cifras a partir das revistas de música, que servem de apoio didático para a definição de etapas e procedimentos para a aprendizagem.

Alex – Ah, eu ensinaria, dava aula, falava o que eu aprendi, dava a revistinha pra ele, mandava ele ler a revistinha. Se ele não entendesse, perguntar e, assim, botaria a fazer as posições, ensinaria ele a tocar alguma coisa, pra ver se ele se inspirava. (Grupo 1).

Pablo – Ah, eu tentava pegar, por exemplo, um livrinho que eu li lá. Tem notas auxiliares, que é um pouco mais fácil, né? Toda a nota normal tem uma nota auxiliar, que é mais fácil.

Pablo – Aí, em vez de pegar essa nota, que é mais difícil, eu pegava a auxiliar dela.

Gabriel – Eu ensinaria a ler cifras, pra quem não tem noção nenhuma, e daria um livrinho desses com as músicas. Daí, eu daria uma semana pra ela [a pessoa] descobrir. Depois, se ela pegasse, ela pegou, daí. (Grupo 2).

Ao falar sobre essas formas de ensinar, os alunos indicam perceber que as aprendizagens de música envolvem abordagens referentes à atividade no que diz respeito ao uso do objeto (instrumento). Essas abordagens requerem relações que permitem a percepção do que se aprende por meio de movimentos específicos de manipulação e de observação.

Roberto – Ah, se eu fosse ensinar algum instrumento, eu faria que nem ele falou, assim: eu pegaria, botaria o dedo na pessoa, e mostraria: “Ó, é assim, assim.” Explicar bem detalhadamente, assim. Ou então, eu ia pegar: “Ah, vê eu tocando, presta atenção na passada, aqui, dos meus dedos.”

Gabriel – Eu acho que seria legal tu pegar a mão dele, ali, e colocar, entendeu? Deixar ele aprender, ele fazendo, ele pensando e vendo que pode ser fácil. (Grupo 2).

Nesse sentido, os alunos, tanto no que se refere ao aprendizado quanto no que se refere ao ensino, indicam que ambos são processos de construção e requerem o domínio do conhecimento.

Daniela – No começo, como foi pra mim, eu ensinaria como eu comecei. (Grupo 1).

Lauro – Bah, com a matéria. Nós não temos o conhecimento ainda, né, sora, tipo, um exemplo: nós íamos dar a matéria, tudo e tal, mas não assim, de modo negativo. (Grupo 2).

Márcio considera-se, e é considerado pelos colegas, um *rapper*. Sua impressão a respeito do ensino do *rap* se dá a partir do que sabe de *rap* e de seu modo de compor. Ao dizer que não tem como ensinar o *rap*, dá uma sugestão, uma estratégia, uma técnica, que provavelmente utilizou, e, contraditoriamente, narra como se aprende, logo, ensina.

Márcio – No caso do *rap*, é assim, não tem como pegar e ensinar o cara. Ah, tu dá uma palavra pra compor, sabe? Tu tem que acostumar, o cara vai ouvindo esse tal tipo de música, assim, pro cara refletir ouvindo, daí o cara, a partir dali, vai criando a situação, vai criando.

Joca – Mas *rap* é aquela coisa que vem de si mesmo, assim, aprender o *rap*.

Pedro – Sim, se tu ouve bastante *rap*, a tendência é o cara saber rimar bem também.

Márcio – Aos poucos, sem querer, tu vai acabar, só assim tu vai acabar falando, aí tu consegue fazer, assim, sem querer. (Grupo 3).

Pelas falas dos alunos, percebemos que o processo de construção do conhecimento em música envolve o domínio de conceitos, habilidades, hábitos e também o reconhecimento do outro, daquele que aprende.

Joca – É que pra ensinar tem que ter muita paciência, e eu sou uma pessoa que não tem muita paciência.

Gabriel – Eu já ensinei dois amigos a tocar. Estão tocando.

Gabriel – Ah, bem assim, sora, na paciência mesmo. Eu emprestei umas revistas que eu tenho, que eu aprendi, né, essas de banca de revista, assim, que a gente compra. E mostrei também as casas, assim [do violão], contribuí quando eles me perguntavam, assim, eu sempre ensinava, explicava. Cifras e tablaturas também. Tablatura é a nota por nota, assim, no violão, quando tu toca casa por casa, assim. Tipo um pauta, só que mais simples. (Grupo 3).

### **A aula de música da escola e as expectativas: “É, eu pensava que flauta era só soprar”**

Concomitantemente ao período das discussões, os alunos frequentaram a aula de música na escola e, por vezes, durante as discussões, indicavam que essas lhes serviram de referência para colocar suas ideias. Por conta dessas referências, falaram sobre suas aprendizagens e discutiram a respeito do andamento das atividades realizadas nas aulas.

Lauro – Até flauta, sora, só que a gente nem pensava.

Márcia – Nem pensava aprender a coisa, muito bom. (Grupo 2).

Luis – É, eu pensava que flauta era só soprar.

Pedro – Soprar e mexer os dedos.

Gabriel – Que cada buraquinho é uma nota.

Pedro – Que nem piano, se sair apertando qualquer coisa, não vai sair alguma coisa.

Joca – Que nem aquela tecla, que tu tava dizendo, assim, que tem segurar com a mão esquerda e depois com direita, em certos casos, senão não sai direito, algo assim.

Robi – Eu nunca tive ideia de tocar, até gostei de tocar. Vou até comprar uma flauta.

Márcio – Que nem a gente, na outra aula, a gente tinha ensaio do, como é que é? Com o ar, ter a voz assim. (Grupo 3).



Ao falar das vivências na aula de música os alunos indicam pouca familiaridade com atividades práticas relacionadas a determinados instrumentos e indicam que a possibilidade de trabalhar suas habilidades, na aula de música, é algo que lhes agrada.

Os alunos falam a respeito da aula de música como um espaço de descontração, um momento da rotina escolar que lhes propicia agir com naturalidade e que isso é parte dos processos que envolvem as aprendizagens em música, no que diz respeito à expressão, tanto em relação à comunicação interpessoal quanto em relação às atividades de música, como a composição, por exemplo.

Joca – Tipo, era, não sei explicar o processo. Tipo, a gente tava conversando, a gente ficava tocando violão, assim, de outras bandas e de repente surgiu meio que uma ideia de fazer uma história, assim, sabe? Daí, dessas histórias, a gente começou a fazer a música, aí começou a falar palavras e assim foi.

Pedro – A parte que eu gosto da aula de música é de falar sobre a banda.

Pedro – Sim, quando vão apresentar, daí a gente começa a falar sobre as bandas.

Luis – Eu acho que, assim, tu aprende melhor, tu se solta, que nem, bah, lá dentro, na turma, né, tem que ficar quietinho, qualquer coisinha já te xingam.

Márcio – Dialoga mais, né? Todo mundo divide as opiniões.

Márcio – Se tu gostar, se interessar pelo instrumento, tu até tenta encaixar ele, tipo, assim, no teu estilo. (Grupo 3).

As falas indicam também que os alunos precisam de espaços diferentes e situações de aprendizagem que lhes permitam outras relações com a aula, com os professores, e também outras posturas e chances de se colocar no grupo, de trocar ideias com os colegas, de se manifestar.

A partir das ideias em relação à aula e às atividades realizadas, os alunos analisam e indicam resultados.

Denis – Eu aprendi a tocar, sora.

Lenon – Ó, sora, umas duas aulas nos tivemos pra aprender ela [a música] porque ele estava no teclado, tava na flauta, até que aprendeu rapidinho.

Denis – Ficou legal.

Lenon – Ficou uma mistura, né? Ficou uns tocando flauta, outro bateria, ficou uma mistura, mas se fosse uma coisa mais planejada.

Daniela – Organizada.

Daniela – Eu achei que ficou legal, sabe? (Grupo 1).

O tempo também foi um dos aspectos mencionados pelos alunos nestas análises e é um fator considerado importante no processo de aprendizagem para que se obtenham resultados ainda melhores.

Gabriel – Precisamos de tempo.

Lauro – Claro, precisa tempo.

Gabriel – Mais tempo pra...

Lelo – Treinar.

Gabriel – Podia pegar uma música mais popular, pelo menos do que eu tenho ouvido ela. (Grupo 2).

Denis – E se tivesse um pouco mais de ensaio ficaria bem melhor. (Grupo 1).

Ao falar a respeito do que aprenderam e dos processos que envolveram as formas de organizar as atividades e os elementos da música, os alunos demonstram que estão em processo de aprendizagem de música e indicam o desejo de que esse processo os leve a resultados específicos.

Luciano – É que foi tudo numa batida só, tá ligado, a bateria só numa batida e a flauta, acho que não ficou muito legal.

Alex – Assim, ó, eu organizaria assim: a gente ensaiaria essa música bastante tempo, assim, ensaiaria a música pra realizar com um ritmo sempre junto, ao mesmo tempo. O piano começava a tocar, aí começava a bateria e aí a flauta entrava pra ficar um som mais limpo, melhor.

Alex – Assim, sora, a senhora pega e vamos fazer, assim, uma música. E ensinar a tocar tipo, assim, tocar os instrumentos, botar cada um pra tocar. Que instrumento... tu gosta de tocar? Bateria, né? E ensinar a tocar bateria.

Daniela – Mas não ser aquela coisa muito barulhenta. Tipo assim, enquanto uns estão mexendo no som, no tocar a bateria, não sei, os outros vão fazendo a voz, provocando a música, pra não ficar aquela barulheira, não ficar aqueles dois grupos fazendo barulho. (Grupo 4).

Assim, os alunos apontam também suas expectativas em relação à aula de música na escola e indicam a necessidade de manter uma relação prática com a música, mas que essa seja variada no que se refere aos instrumentos, indicando atividades.

Denis – Mais aula prática.

Alex – Aula mais variada.

Daniela – Assim como a senhora tá ensinando a flauta e aí, depois que a senhora ensinar a flauta, especifica em outra coisa.

Alex – Ensinar a cantar também.

Jade – Cantar, não.

Jezebel – Eu entrei na aula de música porque eu queria aprender a tocar bateria, também porque eu acho legal.

Alex – Eu queria tocar guitarra.

Jade – Eu queria aprender a tocar violão.

Guída – Um pouco de cada coisa, mas mais teclado, eu acho. Eu já fiz aula de teclado.

Daniela – É, tipo a música tá ali, mas eu não sei escutar ela, [na aula de música] tu vai saber mais sobre ela. Uma coisa é tu achar ela legal e tu não saber que é escutar o sentido, tu ter noção dela, acompanhar no ritmo certo. (Grupo 1).

Os alunos indicam também a ideia de realizar atividades que vão além da prática de instrumentos e apontam suas expectativas na aprendizagem dos elementos da linguagem musical, os objetos-saberes da música.

Pablo – Ah, eu quero que a senhora me ensine um pouquinho de pauta lá. A senhora tem um quadro (pautado) ali já, a senhora podia ensinar pra nós um pouco.

Gabriel – Música, na teoria, eu também não tenho.

Pablo – Tipo, eu sei trabalhar em clave do sol, mas tem outras, clave dó, que tem, né?

Pablo – Clave de dó, fá, isso aí não sei mais. (Grupo 2).

Ao falarem a respeito das necessidades e de suas razões para determinadas aprendizagens em música, os alunos apontam que existem conteúdos sobre os quais eles “não têm noção”, e que esses não são conteúdos que se aprendem nas revistas. Assim, indicam, pelo que aprenderam na aula de música, que na escola podem aprender o que não conseguem aprender sozinhos e também ter contato com outros tipos de instrumentos que não fazem parte do seu dia a dia.

Pablo – Porque eu não entendo nada, se eu tivesse pelo menos uma noção, por isso que eu digo: eu não tenho noção de nada de pauta de música, então eu precisava de alguém que me ensinasse, agora, se eu tivesse uma noção do que que era isso, aí, sim, mas eu não tenho nada de noção!

Pablo – Agora eu tenho mais noção das notas, tanto no piano quanto no violão e na flauta.

Lauro – Ah, porque tá gente numa roda de pagode, um negócio assim, o cara, né? (Grupo 2).

Luis – Mas também, assim, tu conhece mais os instrumentos. Eu nunca tinha visto um piano de perto. (Grupo 3).

## conclusão

Os alunos atribuem sentidos à música pelas suas vivências, tendo a si mesmos como referência. Assim, conseguem se colocar no lugar do outro ao simularem uma situação de ensino e aprendizagem em música, e indicar abordagens de ensino, criticar, dar ideias, bem como identificar possíveis processos de aprendizagem musical.

As relações com a música na escola, ou fora dela, permitem aos alunos nomear os conteúdos de música que sabem e os que não sabem. Quando falam do que sabem, os alunos indicam basicamente atividades como tocar um instrumento e ouvir música, e isso aparece também nas falas que indicam práticas e vivências. Ao identificarem o que é saber música, os alunos indicam conteúdos que conhecem, nomeiam, mas que não sabem. Nesse aspecto, os alunos denotam que para se saber música é necessário algo mais: saber ouvir de modo diferente, saber interpretar (a partir das aprendizagens de dispositivos relacionais), saber tocar bem, saber todos os ritmos, entrar em sintonia.

Ao falarem a respeito de aprendizagem em música, os alunos identificam todas as figuras do aprender, ainda que não saibam, seja na forma epistêmica, que é indicada pela figura de saber-objeto, seja na indicada pela atividade que requer um objeto, seja pelas formas relacionais. Todas essas formas, que sugerem os processos de aprendizagem, são indicadas a partir das suas relações sociais e de identidade.

Quando dizem como aprender música, sugerem estratégias, sequências de aprendizado, a necessidade de percepção do outro e que as aprendizagens dependem do investimento de quem aprende. Essas estratégias aparecem também quando os alunos comentam a respeito das atividades que fizeram na aula de música na escola e indicam, ainda, suas expectativas em relação a ela e sua elaboração.

Ao analisarem as atividades da aula, os alunos comentam como solucionar os problemas identificados e indicam que a prática é a base do aprendizado de música, em sintonia com aprendizagens que se inserem nos objetos-saberes.

Eles reconhecem a aula de música como uma oportunidade de aprender conteúdos de música que, no convívio do dia a dia, nas diferentes formas de se relacionar, não aprendem. Indicam que é necessário alguém que saiba música para ensiná-los, e também que o significado atribuído à música, a partir deles mesmos e das relações que estabeleceram com ela, contribui na percepção do que se pode ensinar e do que se pode aprender. Acredito que os conteúdos que aparecem nas falas dos alunos configuram-se como uma agenda de trabalho para a área de educação musical, e podem contribuir com o planejamento e o desenvolvimento das aulas de música nas escolas.

Nesse sentido, é importante que se pense a respeito da formação do professor de música, que é responsável pelos processos de aprendizagem em música na sala de aula. Um professor que perceba o aluno com suas necessidades e expectativas relacionadas ao aprendizado de música, mas, principalmente, como um sujeito que está na escola para aprender a partir de suas relações em todas as dimensões.

Ao constatar, pelas falas dos alunos, a partir de suas relações sociais, de identidade e epistêmicas, que a aula de música é um espaço de aprendizagens em música e que nela podem acontecer aprendizagens diferentes daquelas dos seus cotidianos, confirmo minha hipótese de que a música na escola tem um papel específico, que envolve a aprendizagem de conteúdos específicos.

A música tem sentido, a aula de música é reconhecida como um espaço/momento de aprendizagens específicas relacionadas à música, e contribui para aprendizagens que levam ao desenvolvimento do sujeito no sentido amplo. Ao perceber a existência das relações de identidade e social dos alunos com a música, os professores, a escola, mais especificamente os professores de música, podem partir delas para, numa relação também de identidade e social, conduzir o processo de aprendizagem em música e direcioná-los a aprendizagens ainda não efetivas.

## referências

- ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora, 2003.
- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 12-35.
- ARROYO, M. Adolescentes e a música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e autoconhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Escola, juventude e música: tensões possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, v. 18, n. 30, p. 5-39, jun. 2007.
- BOZZETTO, A. Música, celular e juventude na perspectiva do educador musical: um estudo a partir da mídia impressa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FIALHO, V. M. O rap na vida dos rappers – “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004. p. 1068-1073. 1 CD-ROM.
- Flick, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HENTSCHKE, L. et al. Inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: estudo de caso com banda de adolescentes In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 142-148. 1 CD-ROM.
- KLEBER, M. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 213-235.
- LORENZI, G. Educação musical e o uso da tecnologia: adolescentes gravando as próprias músicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. 1 CD-ROM.
- LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.
- MÜLLER, V. B. “A música é, bem dizê, a vida da gente”: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.
- SCHMELING, A. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- SILVA, H. L. da. Cultura dos fãs e música da mídia: uma questão de gênero? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, Abem, 2004. p. 420-425. 1 CD-ROM.
- SPOSITO, M. P. (Coord.) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).
- WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Recebido em  
01/12/2011

Aprovado em  
02/02/2012

# O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio

What makes a music ‘good’ or ‘bad’: legitimacy criteria and musical consume among junior high students

**RAFAEL RODRIGUES DA SILVA** Universidade de Caxias do Sul (UCS) ▶ [rafaelsilva.pr@gmail.com](mailto:rafaelsilva.pr@gmail.com)

## resumo

O presente artigo consiste em um relato de pesquisa que teve como objetivo investigar discursos de jovens sobre seus consumos musicais (*shows* musicais, aquisição de CDs, de DVDs, artefatos de bandas, cantores/as, execuções instrumentais, bate-papos na internet, aprendizado de instrumentos, escutas musicais, etc.) e como estes operam na distinção entre o que comumente se denomina “música boa” e “música ruim” em seu cotidiano escolar. A primeira parte do texto traça um paralelo entre diferentes abordagens da questão da legitimidade musical e cultural a partir de conceitos oriundos da sociologia do gosto de Bourdieu e dos estudos culturais. A segunda parte analisa dados levantados em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre. São apresentados aqui dois eixos de análise dos dados: a relação entre consumos musicais e pertencimento identitário e consumos musicais e identidade de gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** culturas juvenis, legitimidade musical, eurocentrismo

## abstract

This article presents a research that had, as an objective, to investigate the speech of the youth about musical consume (Concerts, purchase of CDs or DVDs, instrumental presentations, internet chat, purchase of band artefacts, singers, the learning of musical instruments, hearing, etc.) and how these things influence the distinction between commonly what is called ‘good music’ or ‘bad music’ in their everyday school life. The first part of the text sets a parallel between different approaches of the question about musical and cultural legitimacy, according to the standards of Bourdieu’s Sociology and the Cultural Studies. The second part analyzes the data from a research that was made with students of Porto Alegre’s junior high public school (RS). Are presented here two discussions: the relationship between musical consume and the sense of belonging and the relationship between musical consume and the sense of gender identity.

**KEYWORDS:** youth culture, musical legitimacy, eurocentrism

O presente artigo relata parte da pesquisa realizada no ano de 2008 cujo objetivo central é investigar discursos de jovens sobre seus consumos musicais<sup>1</sup> e como estes operam na distinção entre o que comumente se denomina “música boa” e “música ruim” em seu cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada com alunos do primeiro e segundo anos do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP, daqui em diante), instituição localizada em Porto Alegre na qual eu atuava como professor substituto da área de educação musical à época. Não é objetivo do trabalho estabelecer parâmetros quantitativos ou representativos do que é o “pensamento jovem” mas sim levantar critérios para se atribuir legitimidade, juízos de valor, a fenômenos musicais empregados pelos jovens pesquisados.

Os dados aqui apresentados e as reflexões que deles decorrem, portanto, não constituem um perfil da cultura jovem na contemporaneidade mas servem para refletirmos sobre os consumos musicais entre jovens, reflexões estas que podem ser importantes para orientar a prática docente na busca por abordagens musicalmente significativas para o aluno. Como afirma Bourdieu (2007a, p. 13), “os sujeitos sociais diferenciam-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas”. Acredito, portanto, que um rico campo para a análise da relação entre música, juventude e identidade está para ser explorado através dos processos de distinção e julgamento dos jovens, e que essa abordagem é de grande importância para a educação musical na contemporaneidade.

Esta pesquisa filia-se ao campo dos estudos culturais e, por considerar que esses não possuem uma metodologia distinta ou própria, sua construção se deu conforme o objeto de estudo e permitiu-me trabalhar nas fronteiras entre saberes (Wortmann, 2005) como a música, a educação, a história, a sociologia e a antropologia. As observações em campo foram realizadas no período entre setembro e novembro de 2008 durante as aulas de música ministradas por mim e no pátio da escola durante o recreio e intervalos para o almoço. As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro do mesmo ano e consistiam em 16 perguntas elaboradas tendo como referência o modelo empregado por Germán Muñoz González (1998) em pesquisa sobre consumos culturais de jovens de Bogotá. Os critérios de seleção dos jovens entrevistados foram dois: o livre interesse em participar da pesquisa e a devolução do termo de consentimento informado, entregue por mim, assinado pelos pais ou responsáveis, salvo quando o jovem já atingira a maioridade. Ao todo 44 jovens manifestaram interesse em participar da pesquisa e todos levaram o termo de compromisso para casa, mas apenas 11 entrevistas foram realizadas (com 5 entrevistados do sexo masculino e 6 do sexo feminino) e, dessas, apenas 4 enquadram-se nos critérios estabelecidos, sendo, portanto, as que serão plenamente utilizadas (sempre com apelidos escolhidos pelos próprios entrevistados). Tanta falta na devolução dos termos de consentimento foi explicada pelos alunos pelo fato de os termos terem sido entregues no mês de outubro, época em que aumenta significativamente o número de provas, assim como a cobrança de trabalhos trimestrais e de recuperação numa escola que já possui uma carga horária bem superior à média.

O termo “identidades” aqui é, em geral, empregado no plural como forma de manifestar, em plena consonância com os teóricos dos estudos culturais, meu entendimento de que a identidade não é algo fixo, sólido e estável, como era entendida pela antropologia e sociologia

1. Por consumos musicais no presente trabalho entendo toda sorte de relação do sujeito com a música como *shows* musicais, aquisição de CDs, de DVDs, execuções instrumentais, bate-papos na internet, aquisição de artefatos de bandas, cantores/as, aprendizado de instrumentos, escutas musicais, etc.

clássica. Na pós-modernidade, as identidades, tanto as sociais quanto as que fazem referência à alteridade, se apresentam como produções culturais e sociais móveis, múltiplas, em constante transformação (Garbin, 2003; Gonzáles, 1998; Hall, 1997a, 1997b, 2003). Essa preocupação com as classificações limitadoras aplicadas, por exemplo, aos jovens já foi também levantada no campo da educação musical. Como aponta Bastian (2000, p. 88), "o esclarecimento da forma de expressão e de vidas juvenis não deve ser determinado através das teorias classificatórias apressadas, pessoas não devem ser uma simples massa à disposição de interesses direcionados para a pesquisa".

Meu papel como professor-pesquisador foi o de realizar observações em campo e entrevistas semiestruturadas com alunos do CAP visando investigar os critérios de julgamento em música do entrevistado. As entrevistas foram gravadas (gravação de áudio) e o conteúdo referente aos critérios de julgamento foi transcrito para que dele se depreendesse a análise levando em consideração o conjunto da entrevista e a observação em campo. Os nomes citados no estudo, para garantir o sigilo das informações a mim confiadas, são pseudônimos escolhidos pelos próprios entrevistados.

A análise se deu a partir de excertos das narrativas dos alunos sobre seus consumos musicais, elencando conceitos-chave que ocupem figura central nos discursos sobre legitimidade em música (estabelecendo oposições e identificações musicais entre sujeitos consumidores de música) para deles estabelecer relações entre os discursos acadêmicos sobre jovens. As entrevistas realizadas, ainda que com um número pequeno de alunos do CAP, trazem alguns critérios para se ouvir essa ou aquela música empregados por cada um desses sujeitos.

A primeira parte do texto faz uma sucinta revisão dos conceitos comumente associados à questão da legitimidade musical de maneira geral e estabelece alguns paralelos com o campo da educação. A segunda parte traz os dados e as análises oriundas da pesquisa empírica, além de outras possibilidades de análise que não foram exploradas no estudo, e a última é dedicada às considerações finais.

O ensino formal de música na sociedade ocidental, fortemente influenciado pela tradição do conservatório do século XIX, tradicionalmente desconsiderava as experiências musicais ligadas a práticas musicais não pertencentes ao cânone ocidental, considerando o ensino da música clássica europeia como sinônimo de ensino de música, sendo essa a única legítima. Na melhor das hipóteses, a prática musical alheia àquela que o professor orientava era desconsiderada para fins didáticos, quando não reprimida. Eram os padrões europeus que constituíam a base para o repertório, o conteúdo e a metodologia a ser empregada em sala de aula, e a legitimidade para se falar de música se media pelo grau de familiaridade e adaptação a esses padrões.

O impacto dessa visão de música sentimos ainda hoje. A conjugação de características específicas, como: 1) "complexidade" harmônico-melódica;<sup>2</sup> 2) condições específicas de

**educação  
musical e  
eurocentrismo:  
a música  
europeia como  
modelo de  
"boa música"**

2. A ideia de complexidade é recorrente nos discursos sobre música no Ocidente e comumente aceita (mesmo entre leigos) como critério para se atribuir juízos de valor em música, ainda que se exercite pouco a relativização nesse aspecto. São comuns, por exemplo, comentários pejorativos sobre músicas com "apenas" três acordes no campo da música popular. No entanto, o raciocínio que atribui um valor estético ou um juízo de valor a partir de juízos de fato (a complexidade harmônico-melódica de determinada música, por exemplo) é, no mínimo, questionável. Em outras palavras, é um erro de lógica dizer que da preposição "a música X é mais complexa" se segue a preposição "a música X é mais bonita" ou "melhor".

experiência (valorização da audição silenciosa e com pouca resposta física); 3) consumo elitizado (nobreza e classes abastadas); 4) alto grau de especialização (treinamento técnico sistemático e severas regras teóricas), ou seja, alto grau de diferenciação entre músicos e leigos; e 5) a utilização de instrumentos musicais valorizados pela tradição “burguesa” europeia,<sup>3</sup> critérios de valoração emprestados da chamada música erudita, constituem uma referência de qualidade musical.<sup>4</sup> Na sociedade ocidental, esses critérios de classificação (e hierarquização) são hegemônicos e, com frequência, apresentados como critérios “universais”, “naturais” ou “racionais”.<sup>5</sup> Em outras palavras, no que tange à possibilidade de se emitir juízos de valor em música, alunos de música (quando vistos em relação a seus professores), bem como os assim chamados leigos, estavam condenados a ser ignorados, desacreditados. A simpatia ou a filiação aos valores estéticos eurocêntricos, nesse contexto, funcionam como uma espécie de delimitador de esfera de competência.<sup>6</sup> Aqueles que “entendem de música” escutam a “música erudita” e seus prolongamentos mais populares e deles são capazes de compreender sua grandeza e superioridade, ao passo que os demais, não.

Essa recorrente delimitação e polarização entre o campo erudito e popular nas artes será vista pela sociologia do gosto de Bourdieu (2007a, 2007b) como mais do que uma questão de filiação estética. Segundo o autor, “à hierarquia socialmente reconhecida das artes – e no interior de cada uma delas –, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores” e, dessa forma, há uma predisposição para que os gostos no campo das artes funcionem como “demarcadores privilegiados de classe” (Bourdieu, 2007a, p. 9). García Canclini (2003, p. 36) aponta que, para Bourdieu,

a formação de campos específicos do gosto e do saber; em que certos bens são valorizados por sua escassez e limitados a consumos exclusivos, serve para construir e renovar a distinção das elites. Em sociedades modernas e democráticas, onde não há superioridade de sangue nem títulos de nobreza, o consumo se torna uma área fundamental para instaurar e comunicar as diferenças. Ante a relativa democratização produzida ao massificar-se o acesso aos produtos, a burguesia precisa de âmbitos separados das urgências da vida prática, onde os objetos sejam organizados – como nos museus – por suas afinidades estilísticas e não por sua utilidade.

3. Como aponta Bozon (2000), a representação que fazemos do valor simbólico dos instrumentos (resultado de uma história social incorporada) nos permite atribuir a esses um nível social. O princípio que norteia a escolha do instrumento lembra aquele expresso na escolha dos esportes: “aos esportes coletivos correspondem os instrumentos tocados apenas em conjunto, aos esportes individuais os instrumentos que podem ser praticados por solistas. As camadas populares marcam preferência pelos primeiros, as camadas medianas e superiores pelos segundos.” (Bozon, 2000, p. 152). Conforme sofrem adequações técnicas que os permitem ser utilizados como instrumentos solistas (segundo os padrões do cânone musical ocidental) e/ou ser integrados a uma orquestra sinfônica, seu sentido social é obliterado. Passam a ser dignos de agregar ao seu nome o termo “clássico”: “percussão clássica”, “violão clássico”, “trompete clássico”, etc.
4. O levantamento de critérios ocidentais de valoração musical que aqui apresento consiste numa ampliação e adaptação do que é apresentado por Trotta (2007a, p. 118).
5. Em outro trabalho (Silva, 2006), analisei os argumentos naturalistas sobre a constituição da escala maior diatônica apresentados por Arnold Schoenberg e Anton Webern em suas obras teóricas e como estes constituíam a base para defender a superioridade da música ocidental.
6. É evidente, portanto, que classificações como “popular”, “erudito” e “folclórico” são menos musicalmente objetivas do que alguns discursos sobre música tentam demonstrar. O uso de tais classificações, quando aplicado a fenômenos musicais, costuma omitir uma série de critérios social ou culturalmente orientados que nos falam mais da representação social do grupo que produz a música do que daquilo que nossos ouvidos podem perceber a partir da mesma.



A verdadeira revolução copernicana operada pelo surgimento dos métodos ativos, partir do início do século XX, ainda no contexto da educação musical ocidental, representa também uma ampliação do universo de músicas passíveis de serem executadas e ouvidas em situações de ensino e aprendizagem de música, influenciando também as escutas do público "culto". Essa ampliação se deu em vários sentidos, progressivamente incorporando repertórios não pertencentes ao chamado cânone ocidental como a música "folclórica" nacional (Kodaly e Villa-Lobos, por exemplo), a "música pedagógica" ou "música escolar" (particularmente a partir de Carl Orff), a "música nova" ou "contemporânea" e suas muitas vertentes (Koellreutter, Schafer, Paynter, entre outros), a "música popular" cujas demanda e importância já vinham sendo sentidas até mesmo nas mais tradicionais instituições de ensino como conservatórios e até mesmo universidades, e a "música étnica",<sup>7</sup> a partir da influência da etnomusicologia e do multiculturalismo (Patrícia S. Campbell, entre outros). Essa ampliação, no entanto, sabemos, não ocorreu sem que as instituições tradicionais de educação musical no Ocidente manifestassem resistências (que persistem até hoje), contrariando o que se mostrou uma inevitável tendência dos centros urbanos. Como afirma Seeger (1996, p. x, tradução minha), "a música na contemporaneidade já é multicultural; é a nossa educação musical que é predominantemente eurocêntrica".<sup>8</sup>

Definido por Rocha (2004, p. 7), como "uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossas definições do que é existência", o etnocentrismo não é particular a nenhuma época ou sociedade, como também bem ilustra Ferro (1983) ao analisar os livros didáticos de história adotados nas escolas públicas de diversos países, inclusive em países orientais. O eurocentrismo é o etnocentrismo europeu. Ainda mais precisamente, o eurocentrismo é o etnocentrismo ocidental, pois, por ser um discurso de afirmação de uma "identidade cultural" em oposição à cultura não ocidental, bifurca o mundo em o Ocidente e o "resto", numa oposição binária que favorece o primeiro reduzindo, também, "a diversidade cultural da própria Europa, onde também há regiões marginalizadas e comunidades estigmatizadas (os judeus, os irlandeses, os ciganos, os huguenotes, os muçulmanos, o campesinato, as mulheres, os gays e as lésbicas)" (Shohat; Stam, 2006, p. 24). Dessa forma, reduz-se "a diversidade cultural a apenas uma perspectiva paradigmática que vê a Europa como a origem única dos significados, como o centro de gravidade do mundo, como 'realidade' ontológica em comparação com a sombra do planeta" (Shohat; Stam, 2006, p. 20).

A polarização entre Ocidente e Oriente não é fruto de uma simples classificação geográfica, como o nome sugere. Essa polarização se constrói e se fixa em referência a outras polarizações

7. O termo "étnico" aqui não pode ser usado sem ressalvas, afinal, que música não é étnica? O histórico eurocentrismo e culto à figura do gênio no campo da música nos faz querer estabelecer uma distinção entre um concerto de Mozart e uma canção tradicionalmente executada pelos índios xavante; no entanto, ambas as produções musicais (embora muito diferentes uma da outra) foram produzidas num determinado contexto cultural e com vistas não a um público imaginário ou para "a posteridade", mas para seus pares. Geralmente, o termo "étnico" se aplica a produções culturais não oriundas das culturas urbanas do Primeiro Mundo.

8. No original: "Contemporary music is already multicultural; it is our music education that is predominantly Eurocentric."

históricas, como a divisão entre Império Romano oriental e ocidental; a divisão da Igreja Cristã oriental e ocidental; a oposição entre o Ocidente judaico-cristão e o Oriente como muçulmano, hindu e budista; e a divisão da Europa pós-guerra entre o Ocidente capitalista e o Oriente comunista (Schilling, 2006; Shohat; Stam, 2006). Dessa forma, “nem o termo ‘Oriente’ nem o conceito de ‘Ocidente’ têm estabilidade ontológica: ambos são constituídos de esforço humano – parte afirmação, parte identificação do Outro” (Said, 2007, p. 13). Dada a ambiguidade do termo “Ocidente”, Xavier (2006, p. 11) o define como “Europa e seus prolongamentos ‘bem sucedidos’, ou seja, as potências que administram e expandem muito bem o seu legado”.

Dessa forma, nossos consumos musicais, assim como outros consumos, se dão sim em condições históricas específicas e dialogam com modelos e critérios de legitimidade musical construídos historicamente; no entanto, isso não equivale a dizer que a juventude consome tudo que lhes é “imposto”. Discursos em defesa de nossos jovens que, suscetíveis a tudo o que “a mídia” lhes oferece, compram as roupas do astro do momento e ouvem músicas “impostas” por uma indústria cultural que só valoriza o que é efêmero têm encontrado grande aceitação ultimamente entre aqueles que criticam as práticas culturais jovens na contemporaneidade. No entanto, os dados levantados nas entrevistas e observações realizadas em campo parecem dar sinais do protagonismo desses jovens na escolha de seus consumos musicais.

## consumos musicais entre jovens do CAP: rabiscando análises

Quando perguntados sobre o que os faz gostar dessa ou daquela música as respostas são sempre compostas de mais de um fator. O quadro abaixo aponta a frequência com que cada critério é citado nas respostas no geral e de acordo com o sexo do entrevistado:

QUADRO 1

*Critérios de gosto musical, distribuídos por sexo.*

Critérios de gosto musical	Masculino	Feminino	Total
Letra	3	4	7
Ritmo/batida	3	3	6
Estilo/jeito/clima da música	1	3	4

A letra foi o critério mais citado (sete vezes, ao todo) e é aquele do qual se tem descrições mais precisas, o que era de se esperar, considerando nossa dificuldade em descrever em palavras aspectos como ritmo e estilo/clima da música, e pela clara predominância de uma preferência por canções em vez da chamada música instrumental.<sup>9</sup> É comum que músicos saibam descrever aspectos como esses com maior precisão, fazendo uso de conceitos próprios do campo da análise musical ou de uma terminologia da área, muito pouco acessíveis a esses jovens. É

9. O único gênero citado que poderia se enquadrar, em alguns casos, no que chamamos aqui de música instrumental (ou seja, música que não tem em sua formação cantor solista cujo canto está associado a uma letra), é a música eletrônica.

importante considerar que muitas vezes há uma apropriação por parte dos jovens de termos técnicos do campo da análise musical, como ritmo, cadência, harmonia, entre outros. É comum ouvirmos esses jovens chamarem de ritmo aquilo que músicos com formação teórica chamariam de melodia, de cadência aquilo que chamariam de andamento ou como sinônimo de harmonia, comumente empregada de maneira a sugerir entrosamento entre aqueles que executam música em grupo. O alto grau de polissemia em torno dos termos empregados para se fazer referência à estrutura da música é um exemplo dos fatores que tornam a análise dessas respostas tão complexas.

A letra, por ser o aspecto mais próximo ao campo da linguagem verbal, tem maior potencial para ser objeto de descrição e análise para esses jovens, portanto. Entretanto, há formas bem distintas de fazer menção a esse aspecto. Houve quem apenas citou o critério letra sem maiores descrições (três casos), e houve respostas mais descritivas, como nos exemplos abaixo:

Entrevistador: Que que te faz gostar de uma música ou de outra?

Maria: Ai, acho que tem músicas que são mais... eu gosto mais de música lenta, assim, sabe? Que não seja muito, assim, agitada. Mas... música romântica, eu gosto, aquela que faz chorar [risos]. Tô brincando.

E: Você saberia dizer, por exemplo, se é o cantor, se é a letra...

M: A letra. O ritmo também. A letra é bonita.

Entrevistador: O que você prefere nas músicas? O que te faz gostar dessa ou daquela música?

Nina: As letras, assim, que são sempre coisas boas, né? Não falam de... não falam de coisa bagaceira que nem tem no *funk* ou outras coisas.

Na entrevista com Maria, após minha tentativa (interrompida) de formular uma pergunta mais diretiva, a letra aparece como um dos elementos que contribuem para o caráter romântico da canção, um dos critérios utilizados em seu consumo musical. A entrevista com Nina já apresenta a letra como um veículo de mensagens e manifesta sua desaprovação à chamada vertente maliciosa<sup>10</sup> da música brasileira (Leme, 2003) por seu conteúdo "bagaceiro".<sup>11</sup> Essa desaprovação também se manifestará em outras duas entrevistas, sendo que em uma delas o entrevistado afirma aceitar ouvir *funk* quando sai pra dançar, apesar de não ser a música que ouve em casa.

Critérios como melodia, cantor e conteúdo só foram citados uma vez nas 11 entrevistas. É necessário reforçar, no entanto, que termos como ritmo, estilo, clima são bastante polissêmicos, especialmente entre leigos em música, e que é muito difícil descrevê-los sem fazer uso de termos técnicos. De qualquer forma, ser polissêmico não significa ser totalmente vago e o emprego de tais termos nas respostas ao menos nos apontam direções para aquilo que se quer descrever, nos aproximando da forma com que cada jovem opera suas escolhas.

10. Mônica Neves Leme (2003, p. 29) define da seguinte forma o que entende por vertente maliciosa: "músicas que se enquadram em gêneros musicais afro-brasileiros e carnavalescos, em que os aspectos rítmicos possuem grande papel na forte integração entre texto, música e dança; tais músicas utilizam letras de duplo sentido, geralmente humorísticas, cuja carga semântica pode se intensificar através do auxílio dos gestos sensuais da dança (requebrado principalmente), induzido pelas acentuações contramétricas, chamadas comumente de síncope". Para uma história da chamada vertente maliciosa no Brasil, ver o livro já citado da autora.

11. Os termos "bagaceirice" ou "bagaceiro" são muito comuns entre os jovens do CAP e são usados como sinônimo do popular "palavrão" ou, em outras palavras, para designar os discursos que fazem referências implícitas ou explícitas aos órgãos genitais ou à relação sexual.

## consumos musicais e processos de pertencimento identitário

A música enquanto elemento integrador de um grupo se faz presente em todas as culturas de que se tem notícia. Conforme aponta José Miguel Wisnik (1989, p. 33),

as sociedades existem na medida que possam fazer música, ou seja, travar um acordo mínimo sobre a constituição de uma ordem entre as violências que possam atingi-las do exterior e as violências que as dividem do interior. Assim, a música se oferece tradicionalmente como o mais intenso modelo utópico da sociedade harmonizada e/ou, ao mesmo tempo, a mais bem acabada representação ideológica (simulação interessada) de que ela não tem conflitos.

Afirmar que a existência de uma sociedade está associada diretamente à sua capacidade de produzir música coletivamente, como o faz Wisnik, pode soar como um exagero; no entanto, é, no mínimo, sintomático o fato de que a nomenclatura utilizada para classificar grupos sociais tenha um número tão elevado de referências a gêneros musicais (os “pagodeiros”, os “emos”, os “punks”, etc.) ou que seja comum que os nomes de determinados grupos possuam um gênero musical homônimo correspondente (a música evangélica, a música caipira, etc.). Isso se dá porque, mais do que compartilhar afinidades por determinadas manifestações sonoras, os membros do grupo compartilham espaços comuns de entretenimento, círculos de amizade, modos de convivência, padrões de vestuário e de consumo, etc., numa relação dinâmica de afirmação identitária e oposição comum a qualquer prática cultural. Dessa forma, em meio ao livre trânsito entre as diferentes “tribos” na sociedade ocidental contemporânea, gêneros musicais também funcionam como atestado de pertença a determinado grupo. Como afirma Garbin (1999), “a música é uma das principais formas pela qual os adolescentes se apropriam das imagens sociais seja de etnia, de gênero, de classes sociais, de estilos, ainda que pouco falem sobre essas diferenças”. É comum que as músicas que eles consomem falem sobre tais diferenças, ajudando-os a constituir assim uma rede simbólica que os faz atribuir sentido às suas práticas. Ainda segundo Garbin (2003, p. 125), “as identificações entre as subculturas dos jovens podem ser operadas através do modo de vestir, de falar, do uso de acessórios, da adoção de comportamentos e gestos [com maior ou menor agressividade], da exibição de itens de consumo, das marcas no corpo, etc.”

Durante o período de observação em campo, pouco antes de começar a aula uma aluna do ensino médio me abordou da seguinte forma: “Descobri o que eu sou, sor.<sup>12</sup> Todo mundo falava que eu era emo, mas eu sou *hardcore!*” Essa definição me causou estranheza num primeiro momento, pois era comum ouvir falar de grupos como os metaleiros, os pagodeiros, os emos, entre outros, mas falar de um grupo *hardcore* foi novo para mim. Sua descrição me pareceu tratar de uma identidade baseada naquilo que gostava de escutar e não, necessariamente, na identificação com um grupo, com um modo de se vestir, etc. Minha leitura daquela declaração identitária hoje, considerando o contexto da época, é a de que, além da simpatia pelo gênero musical referido a aluna também foi movida por uma intenção de se afastar do grupo dos emos, pois, conforme minha observação, esse grupo não parecia gozar de grande prestígio na turma dessa aluna, em geral. É, portanto, nessa relação dinâmica entre a afirmação de si ou de seu grupo e a negação do “outro” que a identidade se constitui. Ou, como aponta Simon Frith (1987 apud Trotta, 2007b),

12. O termo “sor” (ou “sôr”, conforme a ortografia também utilizada pelo jovens pesquisados) é um tratamento muito comum em ambientes escolares porto-alegrenses quando se faz referência à figura do professor. O termo “profe” também é utilizado.

é importante observar que a produção de identidade é também uma produção de não-identidade – é um processo de inclusão e exclusão. Este é um dos aspectos mais impressionantes do gosto musical. As pessoas não apenas sabem o que gostam, elas também têm uma ideia bastante clara do que não gostam e têm uma forma bastante agressiva de declarar esse não gostar.

Quando perguntados sobre em que categoria juvenil se enquadrariam a partir de uma lista de tipos constante no questionário,<sup>13</sup> 5 dos 11 entrevistados deram respostas compostas, ou seja, declararam pertencer a mais de um grupo. Isso vem reforçar os argumentos de Hall (1997a, 1997b, 2003), que entende a identidade na pós-modernidade não mais como uma filiação identitária fixa, essencialista e perpétua, mas como um “processo fluido e contínuo que envolve as identidades, bem como suas relações com a busca por identificação”.

Durante as observações em campo, percebi repetidas vezes comentários homofóbicos observados em diversas situações. Termos pejorativos, como “bicha”, “maricas”, “viado”,<sup>14</sup> “morde-fronha”, etc., eram muito proferidos inclusive em contextos que não pareciam possuir nenhuma relação direta com a questão de gênero. Esse patrulhamento das orientações sexuais dos colegas será bem menos frequente entre as meninas, mas os termos pejorativos pareciam encontrar ressonância também entre elas. De acordo com Gastaldo (2005), essa repressão e desvalorização da feminilidade marcará a sociabilidade masculina desqualificando homens entre seus pares por atribuir-lhe atitudes “femininas”.

Num momento observado em campo (aula de música numa das turmas do ensino médio), durante uma conversa anterior ao início da aula propriamente dita, enquanto os alunos falavam sobre suas preferências musicais elencando músicos que admiravam, foi citado o nome do cantor e compositor Elton John, e um aluno exclamou: “Elton John é bala!<sup>15</sup> É música de viado, mas é bala!” Essa fala já demonstra uma relação sutilmente mais tolerante na medida em que se permite declarar que gosta da música produzida pelo músico britânico (homossexual assumido), ainda que não deixe de marcar ponderações: é “música de viado” (como quem pontua: “não é endereçada a mim”), mas isso não o impede apreciá-la.

Nas observações de campo era comum encontrar quem estabelecesse distinções baseadas no critério gênero, como a fala acima ilustra. Dessa forma cria-se uma diferenciação entre gêneros musicais voltados a um público masculino, feminino ou homossexual. Esse critério de distinção foi explorado por Josep Martí (1999) em sua pesquisa com jovens de Barcelona entre 17 e 23 anos. Segundo a pesquisa, quando perguntados sobre a presença de possíveis diferenças entre os gostos musicais de jovens segundo o sexo, 22,4% diziam ter grandes diferenças, 51,0% pequenas diferenças, 16,6% disseram não haver diferenças e 10% não responderam.

## consumos musicais e identidade de gênero

13. As categorias citadas no questionário: clássico, na moda, estudioso, alternativo, metaleiro, pagodeiro, emo, *hardcore*, outros.

14. Reproduzo aqui a ortografia empregada pelos jovens do CAP em registros escritos em espaços como murais, grafites e pichações em portas no banheiro masculino, paredes, entre outros. É bem provável que o termo “viado” tenha origem no nome do animal “veado”, mas parece haver uma diferenciação ortográfica com o uso das letras “i” ou “e” que indica se o termo faz referência à tendência homossexual de um sujeito do sexo masculino (viado) ou ao referido animal (veado).

15. O termo “bala” entre os jovens pesquisados se refere a tudo o que é legal, bacana, interessante e bem feito, e seu antônimo “frau” se refere a tudo que é chato, desinteressante e mal feito.

Considero, como Martí (1999), que todo discurso sobre diversidade sexual é também um discurso sobre poder e, dada a relação hierárquica existente, ainda que velada, entre gêneros distintos em nossa sociedade, é de se supor que o gênero masculino possui maior interesse em marcar a diferenciação de gênero, como, de fato, ocorre. A música, por sua vez, não é um fenômeno atemporal e socialmente descontextualizado e contribui também para a construção social da realidade, do que podemos considerar que tem algo a ver com questões culturais, sexistas ou de classe. Como aponta Bozon (2000, p. 147),

a prática musical constitui um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se de maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes sociais, mais seguido e constantemente que em outros campos, se recusem a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social. Longe de ser uma atividade unificadora no que concerne todos os ambientes sociais e todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam.

Quanto às diferenças em relação a seus consumos musicais, não houve nenhuma discrepância que chamasse atenção. O número de citações de cada gênero musical está bastante equilibrado em ambos os sexos. No entanto, a forma com a qual se relacionam com a música parece ter diferenças substanciais. As referências à dança como um de seus critérios para seus consumos musicais (tanto nas entrevistas quanto nas observações) é muito maior entre jovens do sexo feminino que do masculino, ao passo que a referência à execução instrumental (admiração por instrumentistas e apreciação de *performances* musicais que exigem maior domínio técnico do instrumento) é muito maior entre jovens do sexo masculino que do feminino. Essa característica reforça argumentos empregado por Bozon em estudo realizado na década de 1980 numa pequena cidade operária nos arredores de Lyon, na França. Segundo o autor,

o ato de cantar implica, um pouco como o exercício de ginástica, numa utilização e numa valorização dos recursos do corpo do indivíduo, práticas muito ligadas à feminilidade social. Em troca, apreensão social do mundo pelo homem parece menos ligada a uma performance do seu corpo do que à mediação técnica e à utilização dos objetos que fundamentam uma certa sociabilidade viril. Sob este aspecto, a prática instrumental é parente da caça, da pesca (nas classes populares), da motobola, etc. (Bozon, 2000, p. 166).

Tal referência ao ato de cantar pode também ser relacionado ao ato de dançar, seguindo o mesmo critério: a valorização do uso dos recursos do corpo. Esse é um fator importante a ser considerado ao tratar de diferenças entre os consumos musicais de jovens de sexos distintos e que deve ser considerado no trabalho em educação musical também entre jovens para que se possa contemplar as distintas formas de se relacionar com o fenômeno musical.

## considerações finais

Acredito que esse estudo pode contribuir para chamar a atenção para questões sociais presentes nos discursos sobre música dos quais nós, educadores musicais (se não os professores de qualquer área), temos de lidar em nosso cotidiano. As possibilidades de relações com os mais diferentes temas das mais diversas áreas me parecem incontáveis, e aí se instauram novas e importantes brechas para se explorar outras abordagens.

A música, como vimos, é um privilegiado instrumento de promoção e manutenção de sociabilidades, e buscar as maneiras de se relacionar e atribuir legitimidade às músicas daquele com quem se relaciona é, no mínimo, uma demonstração de humildade e respeito. Humildade na medida em que reconhece que sua relação com a música não é a única e nem o modelo de

qualidade que deveria ser seguido pelos demais. Respeito na medida em que não assume a postura do "conscientizador" que, dotado das raras qualidades de reconhecer e consumir as mais nobres músicas dentro da "hierarquia musical" e de, portanto, saber demonstrar a pobreza das demais, é capaz de "libertar" os sujeitos que as consomem do "reino das trevas e da ignorância" a que estão sujeitos. Acredito que os consumos musicais dos jovens que compõem a sala de aula devem ser incorporados também ao repertório trabalhado nesse espaço. Isso não quer dizer que a aula de música deva se tornar uma espécie de inventário das músicas que tocam no rádio de cada um dos alunos. Parece-me fundamental que o aluno de música tenha consciência de que a diversidade musical presente nas preferências de cada um dos alunos em sua sala é só uma ínfima parte da diversidade musical encontrada no restante do planeta. Não é possível em um ano letivo dar conta da diversidade de músicas oriundas da turma, quem dirá da diversidade de músicas do mundo. Portanto, não é necessário que o professor de música esteja preparado para todo e qualquer repertório. Mais do que o repertório trabalhado em si, o que está em jogo aqui é a postura do professor, ou seja, sua capacidade de não hierarquizar práticas musicais e de respeitar a vivência musical dos alunos, inclusive lançando mão delas para trabalhar determinados conteúdos em música ou aspectos técnicos da execução instrumental.

## referências

- BASTIAN, H. G. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, 2000.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007b.
- BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 147-175, 2000.
- FERRO, M. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRSA, 1983.
- GARBIN, E. M. Na trilha sonora da vida. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, p. 1, 11 set. 1999.
- \_\_\_\_\_. Cultur@s juvenis, identid@ades e internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 119-135, maio/jun./jul/ago. 2003.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: Edusp, 2003.
- GASTALDO, E. "O complô da torcida": futebol e performance masculina em bares. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 107-123, 2005.
- GONZÁLES, G. M. Consumos culturales y nuevas sensibilidades. In: CUBIDES C., H.; LAVERDE TOSCANO, M. C.; VALDERRAMA, C. E. (Ed.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fé de Bogotá: Universidade Central, 1998.
- HALL, S. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-46.
- \_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.
- \_\_\_\_\_. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Sage; Open University, 1997b.
- LEME, M. N. *Que tchan é esse?: indústria e produção musical no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Annablume, 2003.
- MARTÍ, J. Ser hombre e ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 29-51, out. 1999.

ROCHA, E. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHILLING, V. *Ocidente x Islã: uma história do conflito milenar entre dois mundos*. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: L&PM, 2006.

SEEGER, A. Foreword. In: ANDERSON, W. M.; CAMPBELL, P. S. *Multicultural perspectives in music education*. 2nd. ed. Reston: Music Educators National Conference, 1996.

SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. Trad. de Marcus Soares. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

SILVA, R. R. Etnocentrismo e música: a falácia naturalista na teoria da Música Ocidental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 3., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abet, 2006. p. 597-606.

TROTTA, F. C. Juízos de valor e o valor dos juízos: estratégias de valoração na prática do samba. *Galáxia*, São Paulo, v. 13, p. 115-128. 2007a.

\_\_\_\_\_. Música popular e qualidade estética: estratégias de valoração na prática do samba. Trabalho apresentado no III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, 2007b. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/FelipedaCostaTrotta.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2008.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WORTMANN, M. L. C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). *Caminhos investigativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-68.

XAVIER, I. Prefácio. In: SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo, Cosac & Naify, 2006. p. 11-18.

Recebido em  
01/12/2011

Aprovado em  
29/01/2012



# Educação musical sob a ótica do pensamento complexo

Musical education from the perspective of complex thought

**FERNANDA ALBERNAZ DO NASCIMENTO** Universidade Federal de Goiás (UFG) ▶ fealbernaz@cultura.com.br

## resumo

Este artigo, que tem como foco a formação do professor de música na contemporaneidade, apresenta reflexões fundamentadas no pensamento moriano. Toma como ponto de partida a diversidade cultural na educação, que pode ser resultante das transformações oriundas da globalização, aliada ao desenvolvimento tecnológico, para postular os desafios e as perspectivas da docência. Foi elaborado a partir de resultados de pesquisa e tem por objetivo enfatizar a formação do professor, trabalhando as relações entre o pensamento musical e o pensamento complexo, em contraponto com a fragmentação do conhecimento. Propõe uma “cabeça bem feita” para o educador musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores de música, complexidade, pensamento musical

## abstract

This article focusing on contemporary music teacher education presents reflections based on the thought of Edgar Morin. It takes as its starting point cultural diversity in education, which may be the result of transformations arising from globalization along with technological development which present teaching with challenges and perspectives. It was written on the basis of research with the objective of emphasizing teacher education, in particular the relationship between musical thought and complex thought as a counterpoint to the fragmentation of knowledge. It proposes that musical education teachers get a “well-done head”.

**KEYWORDS:** education of music teachers, complexity, musical thought

## introdução

A sociedade contemporânea passa por um momento de mudanças e transformações e torna-se cada vez mais diversificada, fato perceptível tanto para um simples observador quanto, principalmente, para um pesquisador atento. As transformações ocorrem no plano das ideias, bem como no comportamento individual e coletivo. As novas ideias contrapõem o pensamento fragmentado ao pensamento complexo. Essas modificações nos conduzem a refletir e a analisar os parâmetros que norteiam a sociedade na contemporaneidade.

As mudanças não ocorrem segundo um padrão previamente definido. Assim, tais movimentos têm gerado um estado de constante instabilidade. Tal conduta exige discernimento, por parte de pessoas, de grupos e de instituições, cujo pressuposto é o pleno respeito às liberdades individuais e coletivas. Nesse processo, não podemos perder de vista a formação e a condição humana, com um pensar aberto e livre.

O princípio epistemológico deste artigo é a articulação entre cultura, educação musical e pensamento complexo. As proposições apresentadas neste trabalho estão focadas no processo educacional da música, em um sentido amplo e diversificado, em consonância com um dos paradigmas da contemporaneidade, que considera o ser humano como um elemento integrador do sistema planetário e entende o homem como sendo natureza e cultura. Seguindo tal paradigma, entendemos que o indivíduo, em sua formação, seja na fase inicial seja na continuada, é capaz de desenvolver um pensamento sistêmico, integrador, sem priorizar a fragmentação dos conhecimentos apreendidos.

A proposta articula esses princípios de cultura, educação musical e pensamento complexo na formação acadêmica do professor de música, que se entende por um indivíduo cujo conhecimento se constrói em sinergia, em forma de rede, em somatória de saberes. Ele deve ter sempre em mente o ser humano em sua totalidade e, para isso, é preciso que as instituições formadoras saibam construir, por intermédio de seus professores, uma “cabeça bem feita”, o que significa que os alunos, em vez de meramente acumularem saber, devem dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral e de princípios organizadores, devem ser ensinados a viver. Esses pressupostos teóricos baseiam-se no pensador francês Edgar Morin, para quem a educação é a formação para a vida.

A composição deste trabalho embasa-se em pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, que tem como um dos lócus de discussão a disciplina “Pensamento Musical e Complexidade”. Após leituras, considerações e reflexões realizadas durante o curso da disciplina em várias turmas, surgiram diversas inquietações, algumas das quais são apresentadas como questões norteadoras: qual é a formação musical que atende à diversidade sonoro/musical da contemporaneidade? Como deve ser um músico portador de uma audição sistêmica, ou seja, uma audição complexa, que envolve o organismo como um todo e ainda o seu contexto? Como o pensamento complexo pode dialogar com a música na formação musical? O que é ter uma “cabeça bem feita” em música?

A ideia norteadora do artigo é propiciar a reflexão sobre as perguntas apresentadas sem ter a pretensão de encontrar respostas para as demais, mas oportunizando ao professor de música um *insight* de uma “cabeça bem feita”, estabelecendo conexões pertinentes com outras áreas de conhecimento.

A interface com outras áreas do conhecimento parte da hipótese de que a música interfere positivamente no processo de desenvolvimento do ser humano, aprimorando os fatores cognitivos e perceptivos do indivíduo, o que por sua vez gera aspectos positivos na relação de integração do indivíduo com a sociedade, com outros indivíduos e com ele mesmo. Este artigo reflete o desejo de cooperar com a formação do homem musical, ou seja, aquele que compreende os sons, na concretização de uma sociedade mais humanizada.

## o que se entende por pensamento complexo

A contemporaneidade tem sido marcada pela intensificação da revolução paradigmática, o rompimento com o paradigma reducionista, fragmentador do conhecimento e da realidade em busca de novas explicações sobre o real e a natureza do que é cognoscível. Vários são os autores que têm colaborado para tal mudança. Entre outros renomados cientistas, destacam-se: Edgar Morin, Ilya Prigogine, Basarab Nicolescu, Fritjof Capra, David Böhm, Henri Atlan, Humberto Maturana e Francisco Varela.

Este artigo, valendo-se do caminho e do instrumental de abordagem da revolução paradigmática, baseia-se nos sete princípios da complexidade, que são: 1) *O princípio sistêmico ou organizacional*; 2) *O princípio "hologrâmico"*; 3) *O princípio do circuito retroativo*; 4) *O princípio do circuito recursivo*; 5) *Princípio da autonomia/dependência (auto-organização)*; 6) *O princípio dialógico*; e 7) *O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*. Entretanto, priorizam-se o princípio sistêmico ou organizacional, o princípio do circuito recursivo e o princípio dialógico, os quais serão apresentados separadamente, *a posteriori*.

Ao se falar em complexidade, é necessário alimentar-se das obras de Morin sobre o pensamento complexo. Edgar Morin<sup>1</sup> está entre os maiores pensadores do século XX. Possui extensa produção de livros e artigos publicados e traduzidos em diversas línguas. Em sua obra, ele nos ajuda a reconhecer que a organização do conhecimento é feita por operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção e exclusão), lembrando que todo conhecimento comporta separação e ligação, análise e síntese e tudo isso ao mesmo tempo, pois o processo é circular, dinâmico e recursivo. Assim, todo pensamento complexo se cria e recria a partir do seu próprio movimento.

Uma das publicações desse autor que fundamentam as reflexões apresentadas neste trabalho e que trata de um ensino educativo é o livro intitulado em português *Cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento* (Morin, 2004). O propósito dessa obra, de acordo com o próprio autor, é "transmitir não um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre" (Morin, 2004, p. 11).

Para construir o termo "ensino educativo", o autor apresenta os entendimentos de educação, de formação e de ensino, propondo sua junção e sua compreensão a um só tempo. Fazendo uso da definição do dicionário *Robert* para o verbete "educação", Morin (2004, p. 10-11) comenta:

"Educação" é uma palavra forte: "Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano; esses próprios meios". (Robert) O termo "formação", com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.

Apresenta também uma definição de ensino:

O "ensino", arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo. (Morin, 2004, p. 11).

1. É doutor *honoris causa* em 17 universidades de diversos países, tais como Itália, Portugal, Espanha, Dinamarca, Grécia, México, Bolívia e Brasil. Ele transita nas diversas áreas do conhecimento, tais como ciências biológicas, ciências físicas, humanas e educação, entre outras, para estudar os problemas do humano e do mundo contemporâneo. Tem em sua formação a pluridisciplinaridade. É sociólogo, antropólogo, historiador, filósofo e, acima de tudo, é um intelectual livre que propõe uma visão transdisciplinar do pensamento.

Analisando os dois termos separadamente, podemos concluir que eles não são suficientes para atender a formação do ser humano como a proposta do pensamento complexo aponta. Assim, o autor segue dizendo que a palavra “ensino” não é suficiente, ao passo que a palavra “educação” contém um excesso e uma carência. Por esse motivo, Morin sugere um termo que abrange as duas definições, incorporando os antagônicos e os complementares que permeiam as suas palavras: “ensino educativo”.

Para que o ensino educativo seja efetivo, Morin (2004, p. 20) aponta a necessidade da reforma do pensamento ao dizer: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” Essa proposição colabora para a formação do homem com o intuito de prepará-lo para os desafios da vida, ou seja, aprender a viver na contemporaneidade, o que requer que o homem pós-moderno tenha uma “cabeça bem feita”, a qual se traduz em uma cabeça adequada a organizar os conhecimentos adquiridos, evitando com isso o acúmulo de conhecimento estéril. Assim, entendemos que a educação é a responsável pela formação dessas “cabeças”, conforme se pode depreender da seguinte citação que Morin (2004, p. 47) faz de Durkheim:

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”.

Morin indica adicionalmente que essa ideia de ensinar a viver requer a transmissão não só de conhecimentos, mas também a transformação do aluno, do seu ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e da incorporação dessa sapiência para toda a vida. Na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência, orientando-se segundo as finalidades definidas pelo autor. Acrescentamos ainda o conceito de Morin sobre a escola de vida e a compreensão humana de que as artes – literatura, poesia, artes plásticas, cinema, teatro, dança, música – devem ser consideradas como não apenas objetos de análise, mas também como escolas de vida em seus múltiplos sentidos. Tais transformações fazem parte de uma reforma em todos os níveis, proposta por Morin.

A reforma do pensamento é uma exigência da contemporaneidade. Ela deve criar um pensamento do contexto, na medida em que concebe o sujeito em suas situacionalidades, e um pensamento do complexo, que considera todas as ligações, conexões e relações, em uma perspectiva transdisciplinar. Ao considerar tais relações, gera um pensamento que enfrenta a incerteza, pois o incerto faz parte da vida. A validade da reforma do pensamento fica mais evidente se contrastarmos o pensamento complexo ao pensamento cartesiano. O pensamento cartesiano fragmenta e sequencializa. Possui uma causalidade linear e unidirecional. Mantém a rigidez da lógica clássica e considera o conhecimento do todo como uma soma das partes. O pensamento complexo, por sua vez, unifica e propaga uma causalidade circular e multirreferencial. Promove um diálogo capaz de conceber ao mesmo tempo ideias complementares e antagônicas. Reconhece a integração do todo no interior das partes. Morin apresenta sete diretivas complementares e interdependentes para um pensamento que une o conhecimento. Dentre elas, elegemos três que são norteadoras das considerações deste artigo, quais sejam o princípio sistêmico, o princípio recursivo e o princípio dialógico.

O *princípio sistêmico ou organizacional* é o que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo e baseia-se em Pascal, que diz: “Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.” (Morin, 2004, p. 94). A ideia sistêmica se opõe à reducionista, assim “o todo é mais do que a

soma das partes”, assim como também é menos que a soma das partes, cujas qualidades são dificultadas pela organização do conjunto. A ideia sistêmica assemelha-se, no modo como se organiza, à estrutura de uma partitura musical: as partes existem separadamente, mas estão conectadas entre si e só se conhece o todo na realização do último elemento musical.

O *princípio do circuito recursivo* é um circuito gerador. Os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz, superando a ideia de regulação, de autoprodução e auto-organização. Morin exemplifica isso com a formação dos indivíduos que são produtos de um sistema de reprodução que data do início dos tempos, mas o circuito não pode se concretizar se os indivíduos não se tornarem produtores com o acasalamento. Assim, os indivíduos humanos produzem a sociedade nos intercâmbios e pelos intercâmbios, mas a sociedade produz a humanidade dos indivíduos, munindo-os da linguagem e da cultura. Pensando esse princípio na educação musical, teremos, em um novo paradigma, professores de música bem preparados na sua habilidade e na sua competência, os quais estarão atuando em sua prática docente, formando alunos capazes e competentes, que serão futuros professores para a sociedade. Assim, temos a consolidação desse circuito, que acarretará no aprimoramento da educação musical.

O *princípio dialógico* une dois princípios que deveriam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade. O autor exemplifica com a fórmula de Heráclito.<sup>2</sup> Deve-se considerar que a ordem/desordem/organização, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização *via* inúmeras inter-retroações, está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano. Esse princípio caracteriza-se pelo antagonismo, pela dissonância, pelos opostos, pelos conflitos, que no início apresentam-se desconexos, mas que no decurso da ação mostram-se antagônicos e complementares.

Tais princípios sustentam a reflexão sobre o conhecimento adquirido e o comportamento adotado pelos alunos de música na atualidade, tanto na educação básica quanto na educação superior. Também contribuem para repensar a formação do professor de música, que deve atuar com competência na sociedade contemporânea. Partimos do pressuposto de que tal reflexão deve partir da análise do contexto das universidades, pois este é o lócus da formação docente, onde se dá a educação dos educadores.

As reflexões e análises apresentadas seguem preceitos qualitativos, que respondem a questões particulares e que se preocupam com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Esses preceitos veem o conhecimento como o processo pelo qual as pessoas intuem, apreendem e depois se expressam, entendendo que qualquer ser humano que apreende o mundo, pensa e exterioriza produz conhecimento. Assim, compreende-se que a atividade de pesquisa científica que o docente desenvolve no universo acadêmico permite-lhe mostrar a realidade e interferir nela, provocando transformações.

No contexto acadêmico, onde ocorre a formação de professores, deve-se encontrar uma universidade que é conservadora, no sentido de que memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores. Mas a instituição acadêmica deve ser também regeneradora

2. Segundo a fórmula de Heráclito: “viver de morte, morrer de vida”. As ideias de morte e vida são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas.

por reexaminar, atualizar e transmitir essa herança. Desse modo, ela será geradora de saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Para colaborar com a missão e a função da universidade, este artigo reexamina e atualiza os saberes da herança cultural, especificamente a musical, tendo em mente um ensino educativo.

No Encontro Internacional para um Pensamento do Sul, realizado em 2011, na cidade do Rio de Janeiro, diversos pensadores apresentaram reflexões balizadas no pensamento de Edgar Morin. Um grupo de trabalho, com representantes de países como Brasil, México, Argentina, Peru, Bolívia, República Dominicana, Colômbia, Canadá e Itália, discutiu especificamente sobre a reforma da educação. Levantaram-se questionamentos relacionados a como o pensamento complexo chegaria aos estudantes, às escolas e às universidades. O grupo de estudo observou, conforme relatado: “Ficou evidente que o primordial estaria no enfrentamento dos diferentes tipos de resistências presentes no pensamento hegemônico e que, em especial, permeiam todas as instâncias universitárias.” (Almeida et al., 2011, p. 52).

Essas discussões se ampliaram, expondo vários enfoques e enfatizando que a reforma da educação deveria acontecer a partir dos seguintes eixos: o ontológico, o epistemológico, o antropológico e o ético-político. Tais eixos são trabalhados muito bem por Edgar Morin em suas obras, que defende não a fragmentação, isto é, o trabalho em um eixo ou outro, mas a abordagem simultânea de todos. Em relação aos aspectos epistemológicos, o grupo ressaltou: “É preciso deixar claro o que se entende por conhecimento, explicitando suas cegueiras e os compromissos éticos implicados em sua produção.” (Almeida et al., 2011, p. 52). Apontaram-se questões que devem ser objeto de estudo:

Como fazer com que os sistemas educativos aprendam a trabalhar com o imprevisível, o inesperado, o novo e o emergente? Como devemos educar para que os alunos possam afrontar o imprevisível? Como criar condições ou circunstâncias que favoreçam a curiosidade, a surpresa e a descoberta? (Almeida et al., 2011, p. 53).

Para viabilizar as ideias propostas nessas questões, é preciso compreender a incerteza como parte constitutiva da vida do ser humano, assim como dos processos autoeco-organizadores planetários. Também, deve-se aprender a dedicar um tempo para trabalhar o imprevisível, decorrente da “ecologia da ação”, e o imaginário.

Dar atenção a todas essas questões não é fácil, pois, apesar de todo o sistema de informação disponível, temos dificuldades para pensar sobre o nosso pensar, para novas descobertas, para sermos originais em nossa maneira de ser, de pensar e de viver/conviver. Surge, então, a necessidade de se evitar a dissonância cognitivo-afetiva, por, conforme sugere Morin, buscar integrar pensamento e sentimento, educação e vida, vida e aprendizagem, dando o devido destaque aos saberes decorrentes das experiências vividas. Para que isso aconteça, a individualidade deve ser respeitada, pois cada um traz consigo a singularidade de sua experiência e tal aprendizagem significativa implica o reconhecimento das experiências vividas, a compreensão dos sentidos das vivências internalizadas e incorporadas por cada um.

Essa reforma do pensamento e da educação exige um quadro epistemológico mais extenso e profundo, pois um dos grandes problemas da educação na atualidade é a insuficiência da formação docente e a dificuldade que muitos professores têm de trabalhar as questões ontológicas e epistemológicas, bem como suas implicações nas práticas educativas. Constatou-se, no Encontro do Sul, que existe um consenso geral entre os participantes dos vários países, sobre a reforma da educação, de que o pensamento acerca dessa unanimidade não deve ser procrastinado, antes se deve considerá-lo em caráter emergencial.

É preciso pensar, com urgência, na formação dos formadores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação ao longo da vida profissional, condição para alcance dos objetivos pretendidos a partir desse pensamento. Esta é uma questão chave, uma questão central para a reforma da educação a partir de uma reforma do pensamento do professorado, entendendo que o pensamento do Sul pode dar origem a uma importante rede de formação de formadores, com impacto nos diferentes países. (Almeida et al., 2011, p. 53).

O grande desafio para os professores está em como trabalhar e articular as questões de unidade na diversidade, como compreender a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, incorporar a incerteza, aprender a problematizar a vida, no cotidiano de seus centros educativos e em seus respectivos contextos, em como religar os diferentes saberes e iniciar o diálogo das civilizações.

De fato, o momento atual exige pensar em estratégias integradas e capazes de corroborar a reforma do pensamento e da educação, bem como formar professores de “cabeça bem feita”, que estejam preparados para realizar um ensino educativo. Assim, as estratégias devem envolver todos os atores da escola, as políticas públicas, a administração e inclusive os recursos das novas tecnologias. Nesse processo formativo, devemos ainda considerar e reconhecer os impedimentos reais que dificultam tal trabalho na educação, descobrindo assim as brechas e fendas que nos permitem colocar em ação o pensamento complexo no âmbito educacional.

Frente a essa discussão da contemporaneidade, que tem provocado transmutações, urge pensar em caminhos viáveis para uma reforma da educação. Sendo assim, consideramos que a educação musical está inserida nesse movimento de reforma, a qual inclui a formação inicial e a formação continuada em música, enfim, todo o processo constituinte do desenvolvimento musical, ressaltando a orientação dos formadores, nas universidades, priorizando perspectivas que privilegiem uma “cabeça bem feita” e um ensino educativo em música.

Embora a diversidade sempre tenha existido, na contemporaneidade passa por um momento de valorização, pois o senso de democratização que observamos no Brasil explicita as particularidades de cada indivíduo em suas diferentes culturas. Esse movimento ressalta valores das culturas, enfatizando as especificidades sem o reconhecimento de uma cultura como a dominante. Nesse contexto, o grande desafio da educação é educar para a multiplicidade.

A preocupação com a diversidade cultural e social já ultrapassou os muros da escola e da universidade, pois podemos constatar que a sociedade está discutindo esse tema em jornais. Em contrapartida, discute-se pouco esse tema no meio acadêmico. Se os próprios membros da sociedade estão incomodados com o assunto, fica um alerta para os professores formadores quanto à necessidade de propagar essa discussão. O objetivo deve ser formar educadores para a diversidade, sujeitos críticos e reflexivos que sejam capazes de transmitir conhecimentos significativos, por intermédio de um ensino educativo.

Recordemos o exemplo do filme *Entre os muros da escola* (Entre les murs, 2008), cujo enredo se passa em uma sala de aula marcada por diferentes ordens de conflitos provocados pela diversidade cultural. Em determinado momento, uma aluna adolescente de ascendência árabe questiona seu professor, com um senso de ironia, sobre os livros didáticos adotados pela escola. A aluna levanta a questão com relação aos personagens que têm apenas nomes franceses, como se não existissem pessoas com nomes árabes. Esse fato indica que a estudante queria apenas ilustrar o desconforto sentido por ela e por diversos outros jovens de origem não francesa e o choque cultural vivido naquela sala de aula, naquela escola e em toda França.

## **o desafio de educar para a diversidade**

Trata-se de um exemplo do contexto europeu, onde o tema da diversidade na escola tem ganhado atenção há algumas décadas. São realidades enfrentadas com dificuldades pelo sistema educacional. Vale a pena ressaltar que essa realidade não é uma particularidade da França, está presente também em outros países, como o Brasil, país que tem a diversidade cultural em suas raízes históricas, amalgamando influências indígenas, africanas e europeias. Segundo o estudioso argentino Néstor García Canclini (2003), em seu livro *Culturas híbridas*, os latino-americanos têm uma cultura híbrida. Em uma perspectiva social, as escolas brasileiras, principalmente as escolas públicas, reúnem crianças de diferentes situações socioeconômicas, que têm suas próprias experiências e aprendem em seu próprio ritmo. A diversidade cultural brasileira manifesta-se também de outra maneira, por meio do regionalismo, intensificado por uma formação cultural híbrida e uma extensão geográfica continental. Assim, embora haja uma mesma legislação para o país, temos de respeitar a variedade cultural, pois podemos constatar que, como em outros países, um dos maiores desafios da escola contemporânea brasileira é educar para a diversidade.

Se tomarmos como referência as publicações de livros, seminários e oficinas, podemos verificar que o tema da diversidade está em voga, mas ainda vivemos em dois mundos: o das teorias e o das práticas defasadas. De fato, observa-se que as escolas brasileiras, de um modo geral, ainda parecem funcionar como se abrigassem apenas um tipo de estudante, que deveria ser o aluno ideal, que corresponderia a todos os estereótipos que desejamos de forma consciente ou inconsciente. Fazendo nossas as ideias do autor português João Barroso, no Encontro Internacional para um Pensamento do Sul, ainda educamos a muitos como se fossem um só, e não a todos como se fossem cada um. Então, a discussão sobre a diversidade existe, mas não se faz presente de forma efetiva, ficando em segundo plano, pois as diferenças individuais, especialmente as ligadas às questões sociais e culturais, são simplesmente ignoradas.

É preciso ocorrer uma mudança. Isso requer que os sons oriundos da diversidade soem nas escolas da educação básica. As salas de aula são um espaço fecundo para as trocas de particularidades, para que as crianças se expressem, ganhem autoestima, que se orgulhem do que são e se encontrem em contexto multicultural. Mas a transformação deve iniciar-se nas instituições formadoras, nas universidades, que são as responsáveis pelos profissionais que atuarão na educação.

No que diz respeito à educação musical, não podemos permanecer “entre os muros da escola”, isto é, reproduzir o mesmo modelo defasado de educação que desconsidera a diversidade cultural. Precisamos acompanhar as mudanças da sociedade. A formação dos educadores musicais deve seguir o movimento de valorização da cultura. Precisamos demonstrar atitudes que mostrem uma consciência crescente da demanda cultural e uma necessidade de se mergulhar em nosso próprio patrimônio para que o ensino universitário de música se torne brasileiro. Assim, estaremos educando musicalmente com as diferenças, assumindo que o ensino terá a responsabilidade de preservar o patrimônio cultural, trabalhando com a diversidade social e cultural e sem perder de vista as culturas musicais do mundo.

Inevitavelmente, tais considerações conduzem à percepção de que a questão da diversidade precisa contemplar as práticas pedagógicas cotidianas da educação musical. Exige-se que as universidades e os institutos formadores preparem os professores para uma mudança de atitude e de paradigma, subsidiando uma “cabeça bem feita”, para criar um ambiente sonoro musical onde as diferenças sejam o combustível do ensino educativo.



## percepção sonora musical contemporânea

A diversidade cultural traz à contemporaneidade uma nova maneira de perceber os eventos sonoros, ampliando as possibilidades do som, o que dificulta no primeiro momento a audição, mas ao mesmo tempo origina vivências sonoras nunca dantes ouvidas ou experienciadas. Segundo Murray Schafer (2009, p. 15),

hoje, em todos os lugares do mundo, a paisagem sonora está mudando. Os sons estão se multiplicando ainda mais rapidamente do que as pessoas, à medida que nos rodeamos com mais e mais dispositivos mecânicos.

Além disso, passamos por um momento de transmutação. Verificamos que o contexto escolar mudou muito. A comunicação e as relações entre professor e aluno não são as mesmas de gerações passadas. Tal situação fica evidente se compararmos a sala de aula das gerações presentes ao contexto em que os atuais professores e pais estudaram. No caso destes, as informações se restringiam aos meios de comunicação como rádio e jornal, talvez, para alguns, também a televisão. Atualmente, os meios de comunicação que atingem a maioria da população oferecem informações abundantes, permitindo o acesso a variadas culturas e o contato com a pluralidade de modos de viver e pensar. Na escola contemporânea, é comum a presença de alunos de todas as classes sociais e com suas singularidades ideológicas.

Em salas de aula, em particular de música, seja na educação básica seja na educação superior, convivem diferenças sonoro-musicais, tanto as derivadas das condições vitais de sobrevivência como as oriundas das ideologias individuais. Essas diferenças determinam um espaço no qual as mais diversas teorias compõem e coexistem segundo o princípio da pluralidade e onde procedimentos democráticos deveriam assegurar a todas condições para que se sintam partes do mesmo processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer da docência universitária, mais explicitamente nas últimas décadas, percebemos um descompasso no processo de cognição e de percepção dos alunos de música frente à diversidade dos sons e dos estímulos musicais que traduzem a linguagem musical contemporânea. Essas divergências podem ser compreendidas se considerarmos o contexto da contemporaneidade e as alterações sociais e culturais ocorridas no tempo atual. Observa-se que essas rápidas mudanças são provenientes de vários fatores, entre os quais enfatizamos o advento da globalização, que por sua vez contribuiu para o desenvolvimento das comunicações, com o fax, o telefone celular, a internet e a comunicação instantânea em todos os pontos do planeta, aproximando a comunicação entre as pessoas. Consequentemente, tem mudado a relação entre as pessoas e o processo de aquisição de conhecimento. Esses são fenômenos notáveis e consideráveis, com efeitos tanto positivos quanto negativos, que permitem comunicar, entender e intercambiar informações, e têm transformado as relações humanas neste início do século XXI.

Esse evento de comunicação tem provocado, não de forma homogênea, uma mudança no perfil dos alunos de música e uma alteração na comunicação entre o professor e o aluno. O discurso apresentado pelo professor em sua atividade docente tem sofrido de um ruído branco, nome dado ao fenômeno da combinação simultânea de sons de todas as frequências, resultando em ruídos indistintos. Do mesmo modo, a recente explosão de comunicação e o excesso de informações têm resultado em distorções na compreensão das mensagens transmitidas pelo professor. Tal qual o ruído branco, a expansão descontrolada do saber causa incompreensão, pois, segundo Morin (2004, p. 16-17),

o crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes. A torre nos domina porque não podemos dominar nossos conhecimentos. T. S. Eliot dizia: "Onde está o conhecimento que perdemos na informação?" O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano.

Assim, com o intuito de abrandar o ruído dessa comunicação e encontrar o conhecimento que perdemos no excesso de informações no campo sonoro musical, buscamos vertentes alternativas que auxiliam tanto o professor como o aluno na compreensão dos desafios contemporâneos, para que seja possível um processo de ensino e aprendizagem no qual se efetive a proposição de ensino educativo da música.

Acreditamos que o primeiro passo a ser dado pelo professor nesse processo de mudança, de transformação, deve ser a tomada de consciência do seu contexto sonoro em conexão com o ambiente planetário. Compartilhamos das ideias de Schafer (2001), que acredita na existência de um caminho. O trajeto para melhorar a paisagem sonora mundial, segundo o autor, é muito simples, reto, sem muitas curvas. Ele sugere que é necessário aprender a ouvir, hábito que considera esquecido pelo homem da pós-modernidade. Nesse sentido, a consciência do homem exige uma sensibilização do ouvido para o mundo de sons à sua volta. Depois que as pessoas tiverem desenvolvido alguma perspicácia crítica sobre a paisagem sonora poderão caminhar em direção a projetos maiores, que tenham implicações sociais. Desse modo, outras pessoas poderão ser influenciadas por tais experiências. Tal postura deverá ser tomada na docência musical, pois, como especialistas dos sons, seremos os atores transformadores do ambiente acadêmico, como também do contexto social, cultural, ecológico e planetário. "O objetivo maior é tornar conscientes as decisões a respeito de projetos que afetam a paisagem sonora à nossa volta." (Schafer, 2009, p. 17).

Schafer (2001) nos indica um caminho norteador para a mudança de paradigma da linguagem sonora, permitindo-nos uma nova e ampla percepção da organização dos sons, derrubando fronteiras e unindo saberes, principalmente no que tange à ecologia do som. Mas no decurso da pesquisa em questão, entendemos que as ideias apresentadas por Schafer (2009) podem e devem ser complementadas com as de Morin, no sentido de ampliar e desenvolver aspectos na formação do professor de música. Baseando-se no princípio dialógico, acreditamos que deve existir uma interlocução entre os saberes e os autores.

Como educadores musicais contemporâneos, em consonância com Schafer e Morin, necessitamos enfatizar a abordagem social, cultural, ecológica e planetária comum a todos nós e assim compreender as inter-relações ecossistêmicas que entrelaçam os diferentes domínios da natureza. Para tanto, é preciso reconhecer e ter consciência da interdependência entre o ambiente, o ser humano, o pensamento e os processos de desenvolvimento, que acontecem não apenas em relação aos processos cognitivos, emocionais e espirituais, mas integram razão, emoção, sentimento, imaginação e intuição. Entendemos que somente as ideias de Schafer (2001, 2009) não são capazes de abarcar todas as proposições apresentadas, mas podem ser ampliadas com o conhecimento de outras áreas do saber. Consideramos também que, no contexto atual, o educador musical deve preocupar-se com a informação e com a diversidade na formação educacional, de maneira que essas se tornem um instrumento de interlocução, de diálogo multifacetado e multidirecional.

## **pensamento musical e complexidade**

Retomando uma das questões norteadoras deste artigo: como o pensamento complexo pode dialogar com a música? O pensamento complexo dialoga com a música quando o consideramos enquanto campo de conhecimento, pois tanto a música quanto o pensamento complexo estruturam-se sob a forma sistêmica. Em ambos os campos, todos os elementos estão ligados e conectados entre si. Esse diálogo entre os conhecimentos tem ocasionado um acréscimo qualitativo na compreensão e apreensão dos elementos musicais na prática profissional do educador musical. Mas a contribuição do pensamento complexo não se restringe ao diálogo interdisciplinar; antes, vai além, pois sua compreensão se estende a um novo paradigma na música. Com base em uma nova maneira de pensar o mundo e o próprio conhecimento, busca-se priorizar nessa abordagem a música enquanto prática social e enquanto pedagogia da música.

O contexto sonoro musical da contemporaneidade demanda uma ampliação da compreensão dos saberes, um rompimento com as fronteiras das áreas de conhecimento, permitindo a circularização de ideias, conceitos, princípios e preceitos sem que se perca a especificidade de cada campo. Assim, as condições impostas na contemporaneidade põem o educador musical em uma nova situação, exigem uma postura diferenciada, requerem que a docência musical tenha em sua essência um pensamento musical amplo, democrático, sem preconceitos, sem barreiras, um conhecimento musical múltiplo, plural, ou seja, um pensamento musical complexo.

Ponderando sobre o pensamento musical e a complexidade e sem a pretensão de indicar assertivas, propõe-se, como possível caminho para atender as inquietações levantadas, uma interface entre a reforma do pensamento, proposta por Morin, e a formação docente em música, em um princípio dialógico. Essa interconexão de saberes entre as áreas possibilita uma mudança de pensamento do professor, que, conseqüentemente, movimenta-se seguindo o princípio recursivo, cujo intuito é reformar o pensamento musical para reformar o ensino da música e reformar o ensino da música para reformar o pensamento musical. Essa modificação do pensamento e do ensino leva à compreensão de uma mudança na sociedade e aponta para a abrangência sistêmica. Assim, o princípio sistêmico, que se realiza na totalidade das ações e concepções e que se relaciona e se conecta no sistema educacional, leva o pensamento musical para além do conhecimento fragmentado, que separa e desconecta, por tornar invisíveis as interações entre um todo do conhecimento e suas partes, anulando o complexo e ocultando os problemas essenciais da música.

A proposição de pensamento complexo que reforma o pensamento musical tem como propósito formar indivíduos, professores e alunos que tenham em sua base epistemológica uma formação musical plural, de valorização da diversidade cultural, que sejam músicos portadores de audição sistêmica. Também, que sejam portadores de uma mente complexa, oriunda do pensamento complexo, atendendo, no momento, as exigências da contemporaneidade e priorizando, sempre, o ensinar a condição humana.

A maneira como observamos a realidade musical e nos relacionamos com ela está profundamente imbricada com os valores professados, com os hábitos, as atitudes, as crenças, os objetivos e os estilos de vida. Desse modo, uma visão mais estreita, fragmentada e limitada da realidade influencia nossa maneira de pensar, sentir e agir na esfera da música, bem como a maneira de perceber a pulsação da vida sonoro/musical entre e ao redor de cada um de nós.

Assim, a cognição e a percepção de organizações sonoras diversas em atividades individuais ou em grupos, independentemente da satisfação emotiva provocada pela própria música, contribuem para o aprimoramento físico, psicológico, intelectual e emocional do indivíduo. Tal

contribuição deve-se ao fato de que a atividade musical oportuniza o reconhecimento de aptidões pessoais e o aprimoramento do sentido auditivo, da inteligência, do raciocínio e da sensibilidade.

A proposição apresentada vislumbra a mudança de paradigma na formação do professor de música, um novo paradigma, que atenda à diversidade e às transformações de nossa sociedade. A proposta ressalta um ensino educativo que valoriza a formação humana sem abrir mão dos demais aspectos musicais. O professor de música formado sob esse novo paradigma terá uma “cabeça bem feita” e estará preparado para lidar com as adversidades do ensino. Seu desempenho será a contribuição para a prática profissional em educação musical.

Em essência, é a “cabeça bem feita” que “nos dá a aptidão para organizar o conhecimento, o ensino da condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza, a educação cidadã” (Morin, 2004, p. 103). Devemos preparar as mentes musicais para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano.

## referências

ALMEIDA, M. da C. et al. Grupo 2. A reforma da educação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 1., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SESC: Departamento Nacional, 2011. p. 50-61.

ENTRE LES MURS. Direção: Laurent Cantet. Produção: Simon Arnal, Caroline Benjo, Barbara Letellier e Carole Scotta. Paris: Haut et Court, 2008. 128 min, color., 35 mm.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensando a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SCHAFER, R. Murray. *Afinação do mundo*. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação sonora*. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

Recebido em  
30/11/2011

Aprovado em  
02/02/2012

# “Permita-me que o apresente a si mesmo”:<sup>\*</sup> o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística

‘Permit me to introduce you to yourself’: The role of affectivity for the development of creativity in the jazz community’s informal musical education

**ALVARO NEDER** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) ▶ [alvaroneder@ig.com.br](mailto:alvaroneder@ig.com.br)

## resumo

Buscando estudar os nexos entre relação interpessoal e criatividade, investigaram-se os processos criativos praticados pela educação informal na comunidade jazzística. Esta pesquisa etnomusicológica empregou o método etnográfico e a observação participante. Verificou-se que a educação do jazzista não se apoiava em procedimentos formais padronizados, o que não impediu o desenvolvimento de altos níveis de criatividade. Para a criatividade, mais importante que o adestramento em técnicas é o intenso investimento afetivo por parte do aprendiz nos saberes socialmente valorizados por sua comunidade, e em modelos identificatórios. Uma analogia é então proposta entre o jazzista e o professor, detentor de uma pronunciada dedicação ao conhecimento. Sua intensa relação afetiva com estes conhecimentos também configura um modelo identificatório, capaz de estimular o desejo de aprender em seus educandos de maneira profunda e duradoura. Desta maneira buscou-se demonstrar o quanto a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento criativo e como esta dinâmica se processa no aprendizado informal do jazz. Em conclusão, salienta-se a importância de os professores do ensino formal de música promoverem a afetividade e o desenvolvimento criativo em suas práticas docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** jazz, criatividade, etnomusicologia

## abstract

Seeking to understand the links between interpersonal relationships and creativity, I investigated the creative processes practiced by the jazz community’s informal education. This ethnomusicologic research employed the ethnographic method and participant observation. It was found that the education of jazzmen was not based on standardized formal procedures, which didn’t prevent the development of high levels of creativity. For creativity, more important than the training in techniques is the intense affective investment directed by the student towards identificatory models and socially valued knowledges. An analogy is then proposed between the jazz musician and the professor. His or her intense relationship with such knowledges also configures an identificatory model, capable of stimulating the desire to learn in a profound and everlasting manner. This way, I seek to demonstrate the extent to which affectivity can contribute to creative development and how this process happens in the informal apprenticeship of jazz. I conclude suggesting that formal educators of music should promote affectivity and creative development in their teaching practices.

**KEYWORDS:** jazz, creativity, ethnomusicology

\* Composição do pianista de jazz Horace Silver, *Permit me to introduce you to yourself*.

Uma boa revisão bibliográfica sobre a educação musical em contextos informais verificará, certamente, que o aprendizado e o desenvolvimento em música estão conectados ao contato do sujeito com o outro e com a comunidade, o que parece ter relação com o estímulo à criatividade. Buscando aprofundar o estudo sobre os nexos verificáveis entre a relação interpessoal e a criatividade, procedeu-se a uma investigação sobre os processos criativos colocados em prática pela educação informal na comunidade jazzística (Neder, 2002), cujos resultados são parcialmente divulgados aqui.

Tal investigação baseou-se em anos de observação participante que realizei como músico de *jazz*, produtor de programas radiofônicos de *jazz* e professor de música desde 1980. Em busca de confirmações e comparativos sobre os processos educativos de alguns dos mais reconhecidamente criativos jazzistas, apoiou-se também em pesquisa bibliográfica sobre etnografias de *jazz*, com destaque para o premiado trabalho do etnomusicólogo Paul Berliner (1994). Finalmente, os estudos de Cornelius Castoriadis (1991) sobre a criatividade do coletivo anônimo e sua interferência positiva sobre o caráter burocrático e despersonalizador que, eventualmente, adquirem as instituições – entre as quais, a educação – forneceram uma posição teórica orientadora. Busca-se, assim, demonstrar o quanto a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento criativo e como essa dinâmica se processa no aprendizado informal do *jazz*.

Neste estudo sobre um gênero musical reconhecidamente criativo, verificou-se que a educação do jazzista nessa época não se apoiava em procedimentos formais padronizados, mas se dava no interior da comunidade de maneira informal. Retiraram-se daí conclusões que são inteiramente aplicáveis à dinâmica na sala de aula, oferecendo uma filosofia ao professor. Uma filosofia, como se sabe, oferece marcos seguros de orientação mas não é *prescritiva*, ao contrário de um método.

Um dos aspectos mais importantes da educação do jazzista em sua comunidade é o extraordinário desejo de aprendizado e superação que move o aprendiz. Percebendo que a criatividade do jazzista está ligada a essa conexão afetiva, o estudo investigou tal relação e verificou que os laços interpessoais do aprendiz com o artista consumado e com a valorização do *jazz* pela comunidade estão na base desse desejo de aprender. A isso dei o nome de *iniciação*, momento inicial na vida do jazzista em que ele é introduzido a essa sensibilidade.

O conceito psicanalítico de *identificação* é importante para entender esta relação. A identificação é conceituada por Laplanche e Pontalis (2000, p. 226) como

processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações.

Percebemos na definição de identificação a relação de alteridade que é necessária para o desenvolvimento da personalidade. Percebemos também que essa relação de alteridade não é mantida com apenas um outro, mas com uma série de outros, em uma sucessão interminável de fenômenos que só se encerram com a extinção do sujeito. Isso se coloca de maneira central na educação, se a compreendemos como um processo profundamente transformador, em oposição ao treinamento ou adestramento em uma técnica ou função específica. Não existe educação sem um envolvimento afetivo com um outro a quem se quer emular e, eventualmente, superar. Na base da formação do músico profundamente envolvido com o que faz não jaz apenas e tão somente um sentimento contemplativo, utilitarista ou a mera luta pela sobrevivência, mas uma relação interpessoal de afetividade que possui efeitos realmente transformadores. É o que

efetivamente impele o sujeito a ir além de seus modelos identificatórios, o que implica uma busca infundável de autossuperação.

No entanto, é imprescindível que se perceba que a admiração que o aprendiz dirige aos seus vários modelos de aprendizagem não se volta diretamente às pessoas como entes empíricos, mas aos conhecimentos e competências que dominam. O mesmo se aplica a nós mesmos, eternos aprendizes que somos. Nós admiramos a criatividade, o profundo envolvimento que existe entre uma pessoa e a música que executa, seu domínio, competência e expressividade e nos identificamos com isso. Tal fato produz efeitos fortemente educativos, levando-nos a nos empenharmos, nos superarmos para buscarmos nosso próprio desenvolvimento.

Procura-se aqui, então, perceber no exemplo do *jazz* – uma das muitas situações, musicais ou não, em que existe essa fascinação – um caso de aprendizado, desenvolvimento e avaliação em música que pode ser perfeitamente reproduzido pelo professor em sala de aula. Assim como o jazzista criativo e virtuoso, o professor criativo e em pleno domínio dos conhecimentos e competências necessários à sua prática produz identificações. Os alunos se identificam, não com o ente empírico ou pessoa física, mas com uma posição, uma figura simbólica, que detém os conhecimentos que admira e estimula e convida o aprendiz a ocupar um lugar equivalente ao seu.

A identificação, portanto, é um processo afetivo que produz profundos efeitos educativos. Em décadas de prática musical e educacional, tive muitas confirmações dessa afirmação, ao constatar que os muitos músicos com quem tive contato sempre haviam tido uma forte identificação com alguém que desenvolvera marcante relação com a música. Essa identificação fora fundamental para que esses músicos se entusiasmassem e se dedicassem intensamente à música, através dos anos. Buscando confirmação dessa observação entre jazzistas amplamente reconhecidos por sua criatividade, verifiquei que vários etnógrafos do *jazz* oferecem fartas referências nesse sentido. Aqui utilizarei principalmente o trabalho de Berliner (1994), devido à sua riqueza de detalhes, ao investigar o processo de formação do jazzista em suas várias fases. Ronald Shannon Jackson lembra do hábito de seu pai, de assobiar o *blues* quando “andava pela casa” (Jackson apud Berliner, 1994, p. 22) ao realizar as rotinas diárias. A mãe de Veal Williams cantava *jazz* “todo o tempo” (Williams apud Berliner, 1994, p. 22). Ela possuía uma voz bela e poderosa que passava facilmente através das cortinas do apartamento e ressoava através do quintal. Além disso, as primeiras “lições de canto” de Veal consistiram em cantar com sua mãe e irmãs enquanto todas elas lavavam pratos depois das refeições e realizavam outras tarefas domésticas (Williams apud Berliner, 1994, p. 27). Percebemos nesses e em outros exemplos que, na base do desejo de aprender e do desenvolvimento da criatividade, está o afeto direcionado a um modelo identificatório. Esse momento inicial da educação do jazzista é, como dito, a *iniciação*, do qual forneço outros exemplos a seguir.

Tommy Turrentine lembra carinhosamente a “seção de saxofones” (Turrentine apud Berliner, 1994, p. 22) de seu pai, que praticava regularmente na sala da casa deles. O irmão mais velho de Lonnie Hillyer “tocava *jazz*, e ele sempre tinha amigos pela casa tocando instrumentos” (Hillyer apud Berliner, 1994, p. 22, tradução minha). Segundo Barry Harris, “a família negra média tinha

## iniciação

um piano e ao menos um membro tocava o *boogie-woogie* [gênero musical negro]" (Harris apud Berliner, 1994, p. 22, tradução minha). Kenny Barron esperava ansiosamente a visita diária do mascate de gelo, um músico de *blues* que sempre tocava o piano da família depois de entregar seu gelo, fascinando o garoto com sua proficiência. Depois que ele saía, Barron tentava achar ao piano "as poucas melodias e acordes" que ele conseguia se lembrar da apresentação (Barron apud Berliner, 1994, p. 23).

Algumas residências de músicos "pareciam lojas de discos" (Berliner, 1994, p. 23), tal era a quantidade de gravações possuídas pelas famílias. Elas ouviam música "constantemente", segundo Don Pate (Pate apud Berliner, 1994, p. 23). As crianças das várias e diferentes famílias faziam parte de uma "família expandida" que compartilhava os discos dos adultos de todas as famílias. Patti Brown lembra que discos circulavam de lar para lar na comunidade negra de Seattle. No bairro de outro músico, poucos podiam comprar discos ou toca-discos. No entanto, um vizinho possuidor de uma enorme coleção de discos franqueava o acesso a todos os interessados, proporcionando também explicações históricas, estilísticas e estéticas – uma iniciação, em suma. Assim, todas as noites muitas crianças se encontravam lá para ouvir *jazz*.

A lógica do mercado busca intensificar o consumo da música gravada em suporte físico (em termos econômicos, valor de troca) às expensas da fruição proporcionada por ela (valor de uso). Tal lógica procura esvaziar a música de seu sentido, reificando-a na forma de mercadoria com a intenção de construir um mercado massificado. Nesses casos, o prazer e o sentido da música gravada são substituídos pela preocupação em participar do mundo do consumo, comprando discos e logo os substituindo por outros. Como estamos a perceber, tal lógica é subvertida pelas práticas de escuta na comunidade jazzística – que são, em si mesmas, educativas. Nessa comunidade, os discos circulam de mão em mão praticamente sem a mediação do mercado, preponderando o valor de uso sobre o valor de troca. Portanto, o uso dos discos pela comunidade jazzística desafia as abordagens positivistas sobre a popularidade de um álbum baseadas em índices de vendagem e a noção de que a música popular é dirigida, sempre, a um mercado massificado (Neder, 2010, p. 185-186). A valorização afetiva de certos conhecimentos por parte de uma comunidade (no caso, a jazzística) é, então, educativa, também no sentido de que institui práticas saudáveis que dizem respeito às relações com o mercado e à expressão política dessa comunidade.

Ministros das igrejas cristãs algumas vezes proporcionam instrumentos musicais aos membros da congregação durante os cultos, ou os encorajam a trazer seus instrumentos de casa para adicionar cor e intensidade às apresentações do coro. Muitos músicos proeminentes começaram nessas igrejas. A afetividade que a comunidade lança sobre o aprendiz nessas situações possui efeitos profundos sobre o aprendizado e desenvolvimento. Berliner (1994) observou uma dessas situações. Antes de o culto começar, um frágil garoto de 7 anos se posicionou numa enorme bateria colocada entre a assistência e o púlpito. Enquanto os membros da congregação cantavam e balançavam o corpo, acompanhando-se por palmas em padrões sincopados e variados instrumentos, a criança tentava manter um ritmo firme e executar variações que seguissem as modificações introduzidas pela música.

Cada olho estava sobre o jovem baterista, que irradiava tremendo orgulho enquanto tocava. Que maior estímulo poderia haver para o desenvolvimento do jovem músico do que a calorosa aprovação e afeição que a congregação derramava sobre ele, enquanto ele se posicionava no centro do palco do mundo adulto? (Berliner, 1994, p. 25, tradução minha).



Nessa eloquente descrição do autor pode-se imaginar a importância daquele momento para aquela criança, e o conseqüente impacto educacional sobre ela.

Em todos esses depoimentos, percebemos, por meio do exame da educação musical, em um outro contexto, importantes elementos que podem ser apropriados por nós, educadores musicais, para possíveis caminhos alternativos para nossa profissão. Entre eles,

- a) o reconhecimento da relação existente entre criatividade e valorização de uma certa música por parte de sua comunidade;
- b) o reconhecimento da relação existente entre criatividade e interação interpessoal entre o aprendiz e o mestre em oposição a processos padronizados de transmissão de conhecimento;
- c) o processo dialógico da construção de conhecimento;
- d) a responsabilidade assumida pelo educando por seu próprio processo de crescimento;
- e) a autonomia e independência.

No processo de educação do jazzista, após a iniciação seguem-se outros momentos que podem ser abstraídos das categorias nativas *imitação*, *assimilação* e *inovação*. Todo jazzista consumado com quem teve contato passou por esse processo e se reconhece nele. Tais categorias são, muitas vezes, explicitamente teorizadas pelos nativos, como se pode ver na síntese de Walter Bishop, Jr. (apud Berliner, 1994, p. 120, tradução minha)

Tudo procede a partir da imitação, daí para a assimilação, e então a inovação. Você passa do estágio da imitação para o estágio da assimilação, quando você pega pequenos pedaços de coisas de pessoas diferentes e os junta num estilo identificável – criando seu próprio estilo. Uma vez que você criou seu próprio som e que você tem uma boa noção da história da música, daí você se indaga aonde a música ainda não foi, e aonde ela pode ir – e isso é inovação.

Portanto, vejamos com um pouco mais de detalhe cada um desses momentos da formação informal do jazzista em sua comunidade, buscando, com isso, salientar a importância de os professores do ensino formal de música promoverem a afetividade e o desenvolvimento criativo em suas práticas docentes.

Após ter passado pela fase de iniciação, desenvolvido forte conexão com o *jazz* e decidir aprender a executar um instrumento, o aprendiz geralmente se fascina por um músico em especial. Dedicando-se intensamente a ouvir seus discos e apresentações ao vivo, pouco a pouco o iniciante aprende seus solos, auditivamente, a partir de gravações. Num esforço gradual, se o faz bem, termina por conseguir emular de forma bastante próxima a grande variedade de características do som de seu ídolo, conseguindo mesmo criar frases musicais dentro de seu estilo. Obviamente, esse é um estágio intermediário, onde é necessária uma referência, um marco a ultrapassar.

Pedaços de frases, frases completas e solos completos são a matéria-prima da improvisação, que, por meio da elaboração singular, fornece infinitas possibilidades de variação.

## **imitação, assimilação e inovação**

## **imitação**

O desenvolvimento da memorização tem aqui papel predominante, como pude constatar na minha própria aprendizagem do jazz e pelas experiências de colegas com quem convivi. Esse aspecto da formação do jazzista é confirmado por Tommy Flanagan, em cuja residência o piano e o toca-discos estavam em quartos diferentes; e adquire o caráter de uma atividade social, para Bud Freeman e outros músicos. Melba Liston e seus colegas juntavam-se nas casas de um deles, cantarolando os solos nos discos, até que os tivessem decorado (Liston apud Berliner, 1994, p. 96). Conforme verifiquei pessoalmente e convivendo com outros músicos, essa técnica de memorizar o solo antes de tentar executá-lo é mais prática, evitando a frustração e o desgaste – e, adicionalmente, treinando a capacidade de apreensão e retenção. Também é um treinamento vocal, e estabelece com firmeza a necessária conexão entre voz, ouvido e instrumento.

O desenvolvimento de habilidades de escrita musical é conseguido por uma variação dessa técnica. Muitos colegas recomendam que o solo seja inicialmente decorado (sem o auxílio do instrumento), depois escrito (ainda sem o instrumento) e só depois executado, proporcionando um entrelaçamento ideal de habilidades auditivas, de memorização, de emissão vocal, de escrita e, finalmente, de execução. Ainda assim, muitos músicos, tais como Gary Bartz, simplesmente tocam junto com a gravação, por ser a atividade mais lúdica.

Verifica-se que, em todos esses processos, há inúmeras variações. Alguns podem dividir o solo, como se fossem sílabas dentro de palavras, dentro de frases. Outros podem copiar as notas principais de uma passagem excessivamente rápida e confusa, tentando discernir as notas embaralhadas. No final, nunca o músico terminará com uma cópia exata do original. Pelo contrário, muito de sua criação já estará presente nesse primeiro momento.

O treinamento nessa prática de aprender a partir de discos se desenvolve com o tempo. Inicialmente, o novinho se satisfaz em repetir as notas. Depois, o fraseado. Com a prática, uma percepção mais profunda se faz notar, e dentro de cada frase, cada nota assume sua própria identidade, com sua inflexão, dinâmica, timbre, articulação e ritmo. Quando cada nuance da interpretação do artista foi absorvida, o músico pode então replicar o solo sem ouvir a gravação original.

Essa habilidade também é grandemente valorizada, dentro de comunidades que apreciam o jazz, como pude verificar. Mais uma vez, a pesquisa de Berliner (1994) confirma esta observação. Os colegas de Harold Ousley trataram-no “como um superstar” quando ele tocou fielmente o solo de Lester Young em D. B. Blues. Outros músicos relatam experiências similares (Berliner, 1994, p. 97). A partir daí, um adicional desafio é a transposição desse solo para todos os outros tons.

## assimilação

*Assimilação* é a fase em que o estudante começa a se sentir seguro em seus conhecimentos. Sua independência se reafirma no livre uso que faz dos conteúdos aprendidos (o jazzista aprende as regras de harmonia mesmo tendo em mente que elas servem para serem quebradas; o mesmo se aplica à mecânica do instrumento, aos timbres, e assim por diante).

Na comunidade jazzística, os estudantes, desde cedo, adotam um alto padrão de expectativas, dedicando-se todos os dias a horas incontáveis de trabalho; o lazer, nessa comunidade, é visto como a oportunidade de colocar em prática os conteúdos apreendidos, o que representa horas adicionais de aprimoramento que, não obstante, assume caráter lúdico.

A rotina e o método são coadjuvantes para o desenvolvimento da criatividade, mas não são impostos em situações de heteronomia, massificação e padronização, e sim estabelecidos

singularmente. Nesse sentido, é importante situar a *avaliação* no contexto dessa prática informal, se desejamos que essa maneira de apreciar e orientar o desenvolvimento musical possa fazer parte de nossas práticas realizadas nos sistemas formais.

Apesar de a comunidade jazzística entender a imitação como um necessário estágio inicial na abordagem do complexo material desse idioma, o músico deve superar esse estágio e desenvolver sua própria personalidade musical. Isso coloca a responsabilidade pelo aprendizado sobre o sujeito, que se torna o agente de sua própria educação, em busca de obter o reconhecimento de seus pares. Evidentemente, há um processo dialético em andamento: como vimos, é o jazzista criativo (o outro) que desperta o intenso desejo de aprender, por parte do educando, da mesma maneira que é o professor criativo que desencadeia esse processo em sua sala de aula e o sustenta continuamente. No entanto, o aprendizado não é visto pelos jazzistas como decorrência da imposição de técnicas de treinamento, mas como resultado do oferecimento de diversificadas práticas, em cujo universo o educando selecionará aquelas com as quais se identificará. Colocando grande ênfase sobre a responsabilidade do estudante, a educação na comunidade jazzística entende, conseqüentemente, que o desenvolvimento da autoavaliação é de extrema importância.

A instrução jazzística informal se faz notar pela intensa energia dirigida individualmente à pesquisa musical, cada estudante buscando com autossuficiência, dentro de sua comunidade, recursos para seu aprimoramento. Explicando as poderosas habilidades musicais que muitos jovens desenvolvem dentro do sistema educacional da comunidade jazzística, os improvisadores atestam que muito cedo são imbuídos de um sentimento de identidade que os leva a buscarem se superar continuamente.

Em relação à ideia de identidade, é preciso deixar claro que não se trata apenas e tão somente de competição profissional, mas sim da imagem que o sujeito tem de si mesmo, mais importante não só do que qualquer uso instrumental de habilidades, mas até mesmo de sua sobrevivência:

[...] o que, através do "modelo identificatório", é investido, é ainda **sempre** também uma "imagem" do indivíduo para ele mesmo, mediatizada pela "imagem" que ele se representa fornecer aos outros. Isso implica ainda que os outros indivíduos sociais são investidos pelo sujeito, e conservam uma parte do papel de senhores da significação. Mas também, a conformidade do indivíduo com sua própria imagem faz parte desta imagem e do próprio ser do indivíduo, impossível sem a imagem, e pode revelar-se – revela-se mesmo tipicamente e de maneira predominante – mais importante que a integridade corporal ou a vida, regularmente sacrificadas pela conservação da integridade da imagem – sem o que o homem não seria homem [sic]. (Castoriadis, 1991, p. 359, grifo do autor).

Contando com o apoio familiar e de seu grupo social mais amplo, os estudantes na comunidade informal do *jazz* entregam-se a uma rotina extremamente dedicada. Isso foi verificado em minha convivência com a comunidade jazzística, e é confirmado pelo trabalho de Berliner (1994). Por exemplo, Bobby Rogovin se tornou um arquivo vivo de fatos sobre o jazz lendo embebecidamente todas as revistas *Down Beat* e memorizando todos os encartes de disco que ele podia. Se alguém lhe perguntasse quem estava na seção de trompetes de um disco, ele o diria instantaneamente. Isso não foi uma tentativa consciente de decorar e saber: "Eu apenas acabei sabendo de todas essas coisas por que eu amava tanto ler sobre elas." (Rogovin apud Berliner, 1994, p. 57, tradução minha). Verificamos, mais uma vez, que não é uma técnica ou método que está na base do aprendizado e desenvolvimento musicais, mas a afetividade voltada para modelos identificatórios e conhecimentos valorizados pela comunidade.

Tal aprendizado informal compreende também a devoção de muitas horas diárias a ouvir música. Muitos se lembram de anos em que ligar o rádio ou toca-discos era a primeira ação do dia, e desligá-lo a última. Lee Konitz frequentemente ficava acordado muito tempo depois de ter ido deitar-se, com um rádio escondido em seu travesseiro, ouvindo empolgadas transmissões de *jazz* de diferentes partes do país.

Essa devoção não é enfraquecida pelos anos. Já na faculdade, Don Pate ouvia música por tanto tempo que seu colega de quarto se mudou e a administração ofereceu a Pate o único quarto para uma só pessoa de todo o dormitório.

Essa importância central do ato auditivo para o jazzista não é explicada apenas pelo aspecto lúdico. A comunidade vê o desenvolvimento das habilidades auditivas como uma importante conquista do músico. Daí, torna-se compreensível que o advento do disco, ou melhor, das gravações de *jazz*, em 1917 (Berendt, 1987, p. 24) tenha entronizado esse meio como um instrumento importante na educação, privilegiado em relação à literatura escrita.

O disco possui uma qualidade híbrida que é especialmente favorável ao aprendizado do *jazz*: como uma partitura escrita, ele apresenta a música do artista fixada em uma representação; como uma apresentação ao vivo, ele mantém essa representação no plano auditivo. Para Oscar Peterson, o disco é a melhor universidade de *jazz* que já houve e que haverá, colocando artistas únicos e geniais como professores particulares dentro do quarto de cada estudante.

Determinação extrema e total empenho marcam o aprendizado desses jovens. A importância da autoconscientização em relação à sua identidade, nos moldes propostos logo acima por Castoriadis (1991), nos mostra que esse elemento predominantemente informal da educação é definitivamente eficaz na obtenção de resultados de aprendizagem. Wynton Marsalis relata que estava sempre imerso em prática intensiva, na escola e em casa, constantemente tentando melhorar: "Isto era tudo em que eu poderia pensar." (Marsalis apud Berliner, 1994, p. 58, tradução minha). Marsalis tocou em bandas de *jazz*, orquestras cívicas e ocasionalmente substituiu vários trompetistas da New Orleans Philharmonic Orchestra, buscando desafios que colocassem suas habilidades musicais sempre em risco: "Se um músico me chamasse para que eu tocasse apito numa apresentação, eu o faria também." (Marsalis apud Berliner, 1994, p. 58, tradução minha). Da mesma maneira, todos do círculo de Max Roach viviam a música intensamente, sendo, em suas palavras, "uma atividade de 24 horas para nós. Praticávamos o dia inteiro, e se estivéssemos com a sorte de estar trabalhando, tocávamos a noite inteira." Mais tarde, talvez às 3 horas da manhã, "saíamos procurando por *jam sessions*" (Roach apud Berliner, 1994, p. 58, tradução minha). Barry Harris, antes da maioridade, fez amizade com um pianista num *nightclub*, que o deixava correr da rua, tocar uma música e correr de volta para a rua, de tal forma que Barry fez questão de comemorar seu 21º aniversário nesse clube, "para certificar-me de que todos soubessem que eu tinha 21 anos!" (Harris apud Berliner, 1994, p. 58, tradução minha).

Portanto, um aspecto essencial dessa educação informal é a responsabilidade assumida individualmente pelo músico aspirante pela sua própria educação. Na inexistência de uma metodização tal como encontrada na educação formal, cedo o músico aspirante imbuí-se de uma disciplina especial, tomando a si a responsabilidade pela sua formação, mas ao mesmo tempo evidenciando a todos e a si mesmo sua independência quanto aos elementos por ele selecionados para a composição de seu estilo próprio e conjunto de habilidades. Art Farmer relata que, quando estava aprendendo, ouvia músicos tocando coisas fascinantes. Ele os ouvia, e ia para casa praticar e tentar reproduzir o que ouvira. Para ele, se o músico não pudesse

aprender pelo ato de ouvir, era devido à sua própria responsabilidade (Farmer apud Berliner, 1994, p. 59).

A valorização extrema da responsabilidade pessoal em relação às escolhas que abrangem desde a educação até as decisões artísticas na vida adulta explicita pontos importantes da vida musical e artística da comunidade jazzística. É requerido de cada um que selecione seus próprios modelos de excelência e meça suas próprias habilidades em relação a esses modelos. Assim fazendo, o estudante aumenta seus poderes de avaliação crítica e cultiva seus gostos, investindo-os, ainda muito cedo, de um sentimento de sua própria individualidade. Acima de tudo, o sistema educacional informal da comunidade jazzística posiciona os estudantes em trajetórias de desenvolvimento diretamente relacionadas ao seu objetivo: a criação de uma voz improvisadora singular dentro da tradição jazzística.

O sistema educacional tradicional da comunidade do *jazz* coloca ênfase no aprendizado e não no ensino, transferindo aos estudantes a responsabilidade por determinar o que eles precisam aprender, como eles aprenderão e de quem. (Berliner, 1994, p. 51, tradução minha).

Como vimos, essa afirmação deve ser relativizada frente ao papel fundamental do educador no despertar e contínua sustentação do desejo de aprender, por parte do educando. Apesar dessa ressalva, impõe-se a constatação de que o improvisador aspirante se coloca frente a uma poderosa tradição não como reproduzidor, absorvendo indiscriminadamente o máximo que possa, ou seguindo diretrizes rígidas em situações de dependência. Ao contrário, ele interpreta a tradição e dela escolhe elementos que ressoem como verdade dentro de si, de acordo com valores e habilidades pessoais, com a formação musical trazida pela experiência e treinamento e a interação dinâmica e afetiva com outros artistas. Em última análise, cada músico cultiva uma visão única que acomoda mudanças na sua psique, que já é obviamente socializada, frente a toda experiência cultural para ela enriquecedora.

Torna-se claro, então, que desde o nascimento, a história pessoal do artista se imbrica com a tradição artística do *jazz* – o que é dizer, com o outro – permitindo uma mútua absorção e troca de ideias. Esses processos evidenciam-se na dialética entre o compartilhamento de valores comunitários e a contribuição musical própria de cada artista criativo para a tradição.

Seja [...] o caso das cerimônias de "passagem", de "confirmação" ou de "iniciação" que marcam a entrada de uma classe de idade de adolescentes na classe adulta; cerimônias que representam um papel tão importante na vida social de todas as sociedades arcaicas e cujos restos não insignificantes subsistem nas sociedades modernas. É necessário que a ascensão de uma série de indivíduos à plenitude de seus direitos seja marcada pública e solenemente [...], que uma "certificação" tenha lugar, que para o psiquismo do adolescente esta etapa crucial de sua maturação seja assimilada por uma festa e por uma prova. (Castoriadis, 1991, p. 157).

A *jam session*, festa e prova, é um importante elemento educacional, proporcionando também um rito de passagem para o iniciante, que ali afirma (ou não) sua capacidade como músico de *jazz*. É assim tida como "uma das mais veneráveis instituições da comunidade" (Berliner, 1994, p. 42, tradução minha). Segundo Tommy Flanagan, "[d]aquilo que ouvi de Arthur Taylor, Jackie McLean e Sonny Rollins, todos eles costumavam aprender apenas participando de *jam sessions* com Bud Powell, Monk e Bird" (Flanagan apud Berliner, 1994, p. 42, tradução minha).

**o rito de  
passagem  
como  
avaliação do  
aprendizado  
na  
comunidade  
informal**

A *jam session* é tão importante quanto a informação técnica e aconselhamento. Entre outras razões, por colocar o estudante em contato direto com a música, por meio da execução. É a primeira oportunidade de evidenciar o que se sabe a um conjunto de músicos experientes que o estão avaliando em nome de toda a comunidade – ali o estudante está entregue a si mesmo sem apoio de ninguém.

Tipicamente, é um evento (hoje comparativamente muito mais raro, embora em grandes cidades ainda seja frequente) em que os músicos mais experientes formam o núcleo que garante a sustentação da música. Jovens instrumentistas esperam em fila sua vez de tocar um *chorus* (ou seja, a música completa sem a melodia principal, para que seja possível improvisar sobre a harmonia) junto aos profissionais, que expressam abertamente sua aprovação ou desaprovação em relação ao que aqueles são capazes de improvisar.

A situação é tensa para o jovem proponente. Em algumas *jam sessions*, os músicos nem mesmo falam os nomes das músicas. Apenas contam os tempos e começam, esperando que o novinho reconheça a música (Berliner, 1994, p. 65). Charlie Parker, quando ainda muito jovem, em uma *jam session*, após uma má execução, foi repellido do palco pelo famoso baterista Jo Jones, que atirou o prato da bateria no chão, a seus pés, provocando gargalhadas generalizadas. O evento foi retratado no filme *Bird*, de Clint Eastwood, e em Berendt (1987, p. 86-87). Berendt informa que vários de seus amigos relataram que Parker passou muitos dias com os olhos vermelhos de tanto chorar e sabe-se que esse foi o momento em que ele se fechou no quarto com discos de *jazz*, estudando obsessivamente até sair dali pronto para entrar no panteão dos músicos mais importantes do gênero.

Os músicos sabiam que a sessão “num certo *nightclub* perto da esquina era para os músicos da pesada e não ousariam participar a não ser quando estivessem certos de estarem prontos”, lembra-se Rufus Reid; por uma questão de respeito, “você nem pensaria em tocar a menos que você estivesse seguro. Você nem tiraria seu instrumento do estojo a menos que soubesse o repertório.” (Reid apud Berliner, 1994, p. 43, tradução minha).

## inovação

Quando toda a miríade de detalhes que envolvem a expressão singular da voz do artista, com variações microtonais de altura, concepção rítmica, timbre, fraseado e dinâmica se juntam, os solistas “soam como se estivessem falando palavras. É como se você estivesse falando quando toca. É isso que se busca”, segundo “Doc” Cheatham (Cheatham apud Berliner, 1994, p. 68, tradução minha).

Nesse momento, o artista já possui um vocabulário básico que possibilita seu envolvimento em bandas profissionais locais. A necessidade agora é a criação do estilo pessoal. Como na síntese de Walter Bishop, Jr., tudo procede a partir da imitação, daí para a assimilação, e então a inovação.

Vários elementos integram a personalidade musical, o som, de um artista adotado como modelo. O mais óbvio é o timbre. O som de Charlie Parker tinha uma “aresta dura, e quebradiça, rica em parciais superiores”, muito diferente da “doçura produzida por altoístas mais velhos como Johnny Hodges ou Benny Carter” (Berliner, 1994, p. 125, tradução minha). *Vibrato* é outro importante elemento. O *vibrato* de Parker era “estreito e vagaroso” (Berliner, 1994, p. 125) comparado ao de Lester Young. Coleman Hawkins tocava sax tenor com um “som rico e gutural”

e um "vibrato largo e rápido", enquanto Young tocava o mesmo instrumento com "um som leve e um vibrato mais vagaroso" (Berliner, 1994, p. 125, tradução minha).

Como lembra Max Roach (apud Berliner, 1994, p. 121, tradução minha), só depois de músicos aspirantes devotarem anos à "sua própria personalidade musical" é que os *experts* começam a "olhar para você, a individualizar você, e selecionar você para suas bandas". Essa passagem geralmente se inicia quando o músico para de inspirar-se apenas em um ídolo, depois de um longo processo no qual tentou emular suas características, e passa a ficar mais atento a todos os grandes músicos. Para Barry Harris, é o momento em que o jovem descobre que a *tradição* (cultura, conhecimentos, saberes em sua mais ampla acepção) é "maior que Bird, maior que Bud Powell, muito maior que qualquer um deles"; mesmo os maiores artistas "não realizaram tudo o que é possível" (Harris apud Berliner, 1994, p. 121, tradução minha).

Seguindo nossa analogia com o professor, percebemos que não se trata de estimular o aluno a um embevecimento com figuras individuais, pois seu processo de aprendizado e desenvolvimento certamente o levará a buscar os conhecimentos e competências que deseja ardentemente de todas as fontes que seu julgamento crítico indicar. Por sua vez, a aquisição deste julgamento crítico é função do entusiasmo que dirige àquilo que faz, entusiasmo que é adquirido por intermédio da identificação, que é função da dinâmica interpessoal e dependente da valorização que a comunidade dirige a uma dada música (tradição, cultura, conhecimentos), como vimos.

O objetivo é constituir uma voz individual, uma identidade musical, a qual Tommy Turrentine (apud Berliner, 1994, p. 125, tradução minha) considera ser "o único meio de que você dispõe para dizer quem é o instrumentista imediatamente quando ele sola". Essa prática é dominada pelos conhecedores, que podem facilmente discernir um músico pela mera audição de sua gravação, ou perceber elementos de seu estilo em outro artista por ele influenciado.

Após ter contribuído com sua própria inovação para com a tradição na qual se formou, o criador torna-se fonte de investimento de outros, o que propicia a continuidade do processo. Nesse momento se evidencia de forma profunda a diferença de resultados entre procedimentos que privilegiam a reprodução e aqueles que miram a criação.

As competências valorizadas pelo mercado e pelo mundo formal tiveram que ser cada vez melhor absorvidas pelos jazzistas que desejassem sobreviver da música. Entretanto, à medida que o aprendizado informal do *jazz* se transferia para as universidades e *colleges* estadunidenses, problemas associados à criatividade passaram a se fazer notar, segundo José Domingos Raffaelli, respeitado crítico e jornalista de *jazz*, com quem tive longa convivência no âmbito desta pesquisa. Músicos e outros membros reconhecidos da comunidade jazzística concordam com Raffaelli.

Muitos músicos veem a abordagem na educação formal de "colocar o carro" da teoria musical "na frente dos bois" da prática como problemática. Eles se referem, na realidade, a certos músicos formados em programas de *jazz* de faculdades, ridicularizando sua capacidade artística deficiente, como "jazz escolar". A implicação [...] é a de que, a despeito da óbvia virtuosidade instrumental desses estudantes, eles evidenciam uma falha compreensão da tradição do *jazz* e fracassam na apreciação de processos criativos fundamentais e valores estéticos integrais ao *jazz* como uma linguagem expressiva. (Berliner, 1994, p. 770, tradução minha).

## **adestramento e criatividade: críticas ao ensino formal**

Como se percebe, essas críticas apoiam-se implicitamente em uma oposição entre a relação interpessoal que se operava nos tempos da educação informal na comunidade e a relação impessoal, padronizada, própria do ensino formal, em que os programas e métodos assumem primazia. Enquanto a educação na comunidade se dava entre o músico experiente e o iniciante (no caso da *jam session*) ou o intermediário (no caso das apresentações profissionais), em uma relação de um para um, no ensino formal existem mais educandos para cada professor, com menor tempo para adequar os materiais a cada um e, principalmente, menor contato interpessoal.

A educação informal se dava no próprio contexto das apresentações musicais e no longo tempo partilhado entre mestres e aprendizes em ônibus na rotina das excursões. Com o advento do *rock'n'roll*, no início dos anos 1950, o *jazz* decaiu em popularidade, o que provocou uma diminuição da demanda. Com menos oportunidades de trabalho, artistas famosos não podem mais se dar ao luxo de utilizar em seus menos frequentes concertos os serviços de profissionais menos experientes. Além disso, o encontro não planejado de músicos para longas sessões de improvisação (a *jam session*), que sempre exerceu destacado papel na educação do jazzista na comunidade, pouco a pouco também deixou de existir da maneira disseminada e abrangente de outras épocas para se resumir a alguns poucos lugares. Assim, o ensino do *jazz*, que sempre foi marcadamente pessoal, no sistema formal se despersonaliza, o que terá graves consequências, como se pode ver pelas palavras dos próprios jazzistas:

[...] muitos veteranos são críticos de graduados de programas universitários de *jazz* que enfatizam abordagens teóricas da improvisação. Embora reconhecendo a impressionante virtuosidade dos ali formados, Melba Liston observa, "eles não sabem realmente nada sobre *jazz* [...], nada de estilo na forma tradicional. Você não sente a coisa do *jazz*, você sente a coisa da mecânica. *Jazz* é sentimento, e eu me preocupo em relação a isso. Eu realmente os aconselho a estudar tanta história do *jazz* quanto possível – não por meio de livros ou transcrições – mas por ouvido [...]. Se eles ouvissem desde Louis Armstrong, Lester Young, o período do *swing*, os anos 1940, o período inicial de John Coltrane e Miles Davis, e amassem tudo isso, isso influenciaria o modo que eles tocam." Gary Bartz adiciona, "eu nunca consegui, eu próprio, qualquer coisa por tentar aplicar esta escala àquele acorde. Nunca fui capaz de conseguir nada que seja realmente musical dessa maneira, mesmo que soe correto. Os jovens músicos não sabem o que fazer com sua [técnica inacreditável]. Soa como se eles estivessem tocando música de computador; não soa como ideias. É tudo rápido e furioso." A crítica de George Duvivier a respeito da cena de *jazz* contemporânea é, talvez, a mais aguda de todas. "A música está ali ainda", observou a um companheiro, "mas as vezes se foram." (Berliner, 1994, p. 792, tradução minha).

Se o foco da educação criativa, como vimos na comunidade jazzística, se constrói dialeticamente entre o educador, a comunidade e o educando, mas com uma forte ênfase sobre a responsabilidade pessoal deste último, trata-se de fazer com que o agente de sua própria transformação aprenda a criar, aprenda a inventar, aprenda a descobrir, aprenda a aprender.

A relação pessoal da educação na comunidade do *jazz*, entre modelos identificatórios e aluno, é um poderoso antídoto contra a massificação, que é, com os corolários do controle social, da padronização, da mecanização e da falta de criatividade, o oposto que se busca na educação criativa. No entanto, dada a necessidade de uma educação para as massas, é possível a cada educador personalizar, na medida de sua possibilidade, sua relação com cada educando. Se o mais importante para uma educação criativa é fazer com que o educando tenha despertado seu desejo de aprender e criar e assuma a responsabilidade por sua educação, talvez o ponto crítico aqui seja perguntar-se a razão pela qual se espera que os educandos aprendam os conteúdos que lhe são impostos, e da maneira como são impostos.



Na comunidade jazzística, o jazzista-ídolo, o jazzista idealizado mesmo contra sua vontade, dentro de um conjunto de significações imaginárias que valoriza primordialmente a criatividade individual, corresponde, em nossa analogia, a nós, educadores, no contexto do ensino geral. Assim, tanto o jazzista como o professor criativos são, finalmente, ultrapassados pelo educando, em sua busca constante de autossuperação. No exercício de sua capacidade criadora, o estudante deixa para trás as necessárias etapas de emulação e termina por exceder todos os modelos tomados como referência, criando assim sua singularidade, sua personalidade única. Isso deve ocorrer na nossa relação com nossos educandos, e tal fato deve ser celebrado.

Como atividade *prático-poiética* (ou seja, uma prática criadora), a educação, tal como entendida na comunidade jazzística, não se propõe a determinar um fim a atingir, o que seria a negação da criação; a "voz individual" de um futuro criador ainda não existe quando este inicia sua caminhada, e, se existisse, ela não seria individual. Trata-se, antes, de *deflagrar um processo*, da mesma maneira que o jazzista deflagra o processo de criação quando inicia seu solo, sem saber aonde chegará.

O educador necessita ter em mente quais os resultados pretende obter, antes mesmo de iniciar sua prática. Precisa decidir, portanto, entre uma educação entendida como treinamento utilitarista e formação de mão de obra para o modo de produção vigente e uma outra educação, a educação para a autonomia (Freire, 2002), que busca instituir sujeitos críticos e atuantes na transformação da sociedade. Na educação para a autonomia, como na educação informal na comunidade jazzística, todo processo que não pretende desenvolver ao máximo a atividade autônoma do agente é um mau processo. Tornando responsável por sua própria educação por meio da atividade reflexiva, o educando se torna agente de seu próprio processo, fato de mais alta significância frente ao projeto final da autonomia, da mesma maneira que o jazzista em formação toma sua própria educação em suas mãos. Se for esse o processo que os educadores do ensino formal de música pretendem deflagrar, a promoção da afetividade e do desenvolvimento criativo deve assumir lugar de destaque em suas práticas docentes.

## referências

BERENDT, J. E. *O jazz: do rag ao rock*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERLINER, P. F. *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. Tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NEDER, A. *Creativity in education: can schools learn from the jazz experience?* New York: Writers Club Press, 2002.

\_\_\_\_\_. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 22, p. 181-195, 2010.

Recebido em  
12/12/2011

Aprovado em  
28/01/2012

# Interações pedagógico-musicais da prática coral

Pedagogic-musical interactions in choir practice

**LEILA MIRALVA MARTINS DIAS** Universidade Federal da Bahia (UFBa) ▶ leidias@yahoo.com.br

## resumo

Este artigo destaca as interações que são promovidas na prática coral e seus desdobramentos psicossociais nas relações entre os envolvidos. Essas interações foram desveladas na minha pesquisa de doutorado,<sup>1</sup> que teve dois coros de adultos tomados como campo empírico de estudo, mediante o suporte metodológico da observação participante, em que fui corista e pesquisadora. Lá, pude acompanhar de perto como essas interações entre os coristas eram construídas na aprendizagem musical tanto nos ensaios como nas apresentações públicas, assim como de que modo elas resvalavam para a construção de novas sociabilidades em seus cotidianos a partir desse processo de educação musical na prática coral.

**PALAVRAS-CHAVE:** interações, educação musical, prática coral

## abstract

This article highlights the interactions that happen in the choir practice and its psychosocial consequences in relations between those involved. These interactions were revealed in my doctoral<sup>2</sup> research which had two adult choirs taken as the empirical field of study through the methodological support of the participant observation where I was a chorister and researcher. There, I was able to closely monitor how these interactions between the choristers were built during the musical learning in the rehearsals and public presentations, as well as how they helped to build new sociabilities in their everyday life starting from this choir practice in music education process.

**KEYWORDS:** interactions, music education, choir practice

1. Essa pesquisa foi realizada de 2007 a 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Jusamara Souza, com bolsa do CNPq.

2. This research was conducted from 2007 to 2011 at the Pos-Graduate Program in Music at the Federal University of Rio Grande do Sul, under the guidance of Professor. Dr. Jusamara Souza, with a grant from CNPq.

## introdução

As demandas de ordem social e psíquica estão, cada vez mais, ganhando destaque dentre as razões pelas quais as pessoas procuram a prática musical, sobretudo a coletiva (Fucci Amato, 2007; Mathias, 1986; Pereira; Vasconcelos, 2007). O isolamento social dos indivíduos que vivem nas grandes metrópoles, ou que migram para elas, está sendo apontado por estudiosos como prejudicial tanto aos próprios indivíduos como à sociedade. Na visão de Bauman (2003), por exemplo, os indivíduos procuram livrar-se do isolamento experimentado no contexto social contemporâneo, buscando acolhimento em comunidades que se organizam em torno de interesses diversos. Nesse sentido, a prática coral, além de seus aspectos estéticos musicais, contém um forte apelo sociativo,<sup>3</sup> educacional e emocional, podendo tornar-se uma alternativa importante para, de algum modo, atender às demandas desse atomizado indivíduo contemporâneo.

Considerando-se o número crescente de coros voluntários em diversas regiões do Brasil, assim como a ampliação dos múltiplos objetivos que eles expressam e o interesse acadêmico pela formação coral na área de educação musical, somos levados a expandir o olhar da prática coral, tanto para as diferentes maneiras de cantar como para os aspectos socioeducativos do coro (Chiarelli; Figueiredo, 2010; Dias, 2008).

Profissionais que lidam com o canto coletivo, tais como regentes e educadores musicais, têm-se defrontado, em sua prática, com questões que não se restringem apenas à afinação e resultados sonoros. Estudos recentes da área de educação musical apontam para a necessidade de um alargamento da concepção de cantar, de flexibilidade necessária para se trabalhar um repertório que atenda às demandas dos coristas e o repensar a respeito das dimensões sociais que revestem as práticas corais (Souza et al., 2009).

Neste estudo, as interações que se dão entre os envolvidos na prática pedagógica do coro emergem como o foco central das minhas preocupações científicas. Desse modo, busquei compreender, em minha pesquisa de doutorado, como se dão essas interações que vão sendo construídas nas dinâmicas de ensino e aprendizagem utilizadas em dois coros da cidade de Porto Alegre. Para responder a essa questão central, outras questões foram necessárias: por que as pessoas foram procurar o coro? O que assegura a permanência dessas pessoas no coro? Que relações são construídas na prática coral? Como essas relações se dão? Em que medida as práticas pedagógico-musicais do coro conduzem ao estabelecimento de aproximações entre indivíduos diversos e ao desenvolvimento da capacidade de convivência com a diferença? Considerando-se a prática coral como atividade complementar de duas instituições de naturezas diversas, outro foco foi analisar como essas interações se reproduzem na vida dos coristas, e se elas dão origem a novas sociabilidades para além da prática coral.

Devido à amplitude de razões pelas quais as pessoas procuram fazer parte de um coro na atualidade, a responsabilidade do regente em relação aos aspectos educacionais cresce ainda mais quando este quer assegurar uma aprendizagem significativa, fazendo com que os coristas possam vivenciar experiências musicais em diferentes dimensões, interior e exteriormente. No campo da educação musical, há alunos que querem trabalhar as habilidades instrumentais ou

3. O termo *sociativo* expressa o potencial de agregação que pode resultar entre os coristas.

vocais, mas, além do gosto pela música e da influência familiar e religiosa, coristas procuram a prática coral também para atender às suas necessidades pessoais, terapêuticas e sociais, conforme as afirmações de Bastian (2009), Figueiredo (2009), Figueiredo et al. (2006), Fucci Amato (2007), Pereira e Vasconcelos (2007).

Portanto, pode-se perceber que, até mesmo pelos temas abordados nessas publicações mais recentes da área de coro, gradativamente, alguns regentes estão se conscientizando de que a prática coral, além de se dirigir ao desempenho musical, precisa estar atenta às expectativas trazidas por essas pessoas, de modo mais consciente em relação às razões pelas quais procuram pelo coro. Desse modo, tem-se procurado conciliar a formação musical com a formação integral do indivíduo e, de alguma maneira, procura-se promover uma experiência prazerosa, com a afirmação das identidades e um convívio significativo entre todos os envolvidos.

Dessa forma, os estudos da sociologia da educação musical encorajaram-me a ampliar o olhar para além dos resultados estético-musicais dos coros, ou seja, neste estudo, assumem igual importância tanto o processo de aprendizagem musical como as questões sociointerativas dos seus integrantes, dada a simultaneidade dos dois processos.

Portanto, neste artigo, destaco as interações que acontecem na aprendizagem musical da prática coral, enquanto condição necessária à constituição do coro, e os desdobramentos delas enquanto geradoras de novas sociabilidades.

Primeiramente, trago os aspectos da entrada, permanência e saída de coristas na dinâmica dos coros estudados, seguidos dos aspectos da estabilidade que podem gerar o sentimento de pertença dos coristas nas dinâmicas de coro. Em seguida, apresento o modo como Erving Goffman (1975), Alfred Schütz (1974, 1984) e Zigmunt Bauman (2003) contribuíram para o desvelamento das interações presentes entre os envolvidos dos dois coros estudados. Finalmente, descrevo as interações que acontecem nas práticas pedagógico-musicais e nos processos sociomusicais da prática coral.

A prática coral torna-se possível a partir do agrupamento das pessoas que dela participam de modo contínuo e regular. Portanto, para se tornar factível no processo e nos resultados a que se propõe, é necessário o ingresso, a assiduidade e o compromisso das pessoas para trazer resultados musicais que fazem parte da sua própria condição de existência. Além disso, ela envolve as relações de ensino e aprendizagem entre o regente e os coristas, para que juntos possam desenvolver um repertório.

Assim, os coros, em geral, são constituídos através de sociabilidades estabelecidas entre pessoas que se reúnem em torno do objetivo de cantar em conjunto. Há, no entanto, uma variação considerável de formas pelas quais eles se instituem e, diante disso, a depender das vinculações institucionais, podem ser estabelecidas várias modalidades de coros, tais como religiosos e laicos, profissionais e voluntários, institucionais e comunitários, entre outras.

Uma vez instituídos, os coros podem ter uma longevidade que ultrapassa o tempo de permanência das pessoas que deles fazem parte. Assim, verifica-se certa rotatividade de pessoas, ao longo da história dos coros, na medida em que elas entram, permanecem por mais ou menos tempo, e saem. Os coros, de maneira geral, vão renovando constantemente o rol dos seus membros.

Muitos grupos que são formados para a prática coral possuem um número de integrantes que são constantes e outro de volantes, ou inconstantes. Isso implica a desafiadora tarefa para

## **entrada, permanência e saída do coro**

o regente de administrar a rotatividade dos volantes sem interferir em seus projetos de trabalho, tanto nas questões de desenvolvimento musical dos coristas quanto na preparação de um repertório consistente para as apresentações públicas que comumente ocorrem ao longo do ano.

Embora os três momentos – entrada, permanência e saída – tenham sido considerados na referida pesquisa, dado o fato de que eles se revelaram no processo de investigação, recebeu maior ênfase, no entanto, o momento da permanência, pois é nele que se realizam as atividades corais e se dão as interações que resultam no que considero como sendo o processo educativo musical. Não se quer dizer, com essa opção, que nos outros dois momentos não possam estar presentes também possibilidades educativas, mas o estudo sobre elas exigiria outras estratégias de pesquisa não contempladas na presente investigação.

A constituição do grupo, ao longo do tempo, desenvolve entre os seus membros o sentimento de pertença, uma das condições básicas para que cada indivíduo, em particular, se sinta parte do grupo, e que este, em seu conjunto, se reconheça como tal. Em outras palavras, o sentimento de pertença refere-se ao que Giddens (1991) caracteriza como enraizamento, ou seja, a inclusão social voluntária, buscada pelos indivíduos para livrarem-se do sentimento de solidão. Esse mesmo sentimento corresponde ao que vem sendo chamado pela psicologia comunitária, segundo Sarason (1974), traduzida por Amaro (2007), como Sentimento Psicológico de Comunidade – SPC.

[...] a percepção de similaridade com os outros, uma interdependência com os outros, uma vontade em manter essa interdependência dando ou fazendo pelos outros o que esperamos que façam a nós, o sentimento de que somos parte de uma grande e estável estrutura da qual podemos depender. (Sarason, 1974 apud Amaro, 2007, p. 157).

## estabilidade, sentimento de pertença e tensões

A estabilidade do coro é um processo em constante desenvolvimento. Como visto acima, ela se dá a partir da condição de permanência de um número considerável de membros, ou seja, os que passam maior tempo e que asseguram assiduidade regular à dinâmica do coro ao longo do ano, ou de vários anos. Assim, embora a estabilidade seja relativamente fluida, a existência dela é uma precondição essencial para a sobrevivência do coro. Como a organização dele é, ao mesmo tempo, um processo de formação grupal, os seus membros desenvolvem gradualmente características comunitárias, tais como a proximidade geográfica, a afinidade cultural e o sentimento de pertença (MacQueen et al., 2001).

O termo comunidade [...] pode referir-se a uma vizinhança, cidade, município, ou outra área geográfica constituída de muitos grupos diferentes que se reconhecem como comunidades. [...] Embora uma comunidade seja definida pelo menos pela partilha de uma característica comum, indivíduos e grupos que constituem uma comunidade podem também ser diferentes em relação a *status* socioeconômico, religião, raça ou etnia. (MacQueen et al., 2001, tradução minha).<sup>4</sup>

4. No original: "The term – community [...] may refer to a neighborhood, city, county or other geographical area made up of many different groups who think of themselves as communities [...] Although a community is defined by at least one commonly-shared characteristic, individuals and groups that make up a community may also be diverse by socioeconomic status, religion, race, or ethnicity."

A proximidade geográfica, no coro, é, de fato, uma condição imprescindível para a consolidação deste, já que os coristas devem reunir-se em algum espaço físico. Mesmo assim, o recurso do coro ligado ao espaço virtual, ao não lugar, já tem sido utilizado como meio de comunicação entre os seus membros e entre coro e sociedade de forma mais ampla. O correio eletrônico, o *e-mail* e o próprio *site* servem tanto para agilizar as comunicações entre os membros como para estabelecer ligações com os mais diversos setores sociais e até mesmo redes sociais. Nos coros estudados, no entanto, as relações interpessoais se dão predominantemente de modo presencial.

A afinidade cultural, por sua vez, é manifestada pelas razões que os coristas alegam quando lhes é perguntado acerca dos motivos que os levaram a ingressar na prática coral, tais como gosto pela música, ações sociais, razões familiares, religiosas e terapêuticas. Também expressam afinidade cultural em relação à adesão a valores comuns, gosto pelas artes e adoção de práticas religiosas, políticas e sociais semelhantes.

A compreensão dos modos de interagir e atuar entre os coristas fundamentou-se nas ideias de interação entre os sujeitos, desenvolvidas por Erving Goffman (1975) e, no que diz respeito às práticas musicais coletivas, baseou-se nas ideias de Alfred Schütz (1974, 1984). O reconhecimento da importância desse processo sociativo que se dá entre os coristas baseia-se nas contribuições de Zygmunt Bauman (2003) ao analisar as perspectivas que podem ser abertas para o reencontro dos indivíduos em um mundo que se dissocia.

Goffman (1975, p. 23) define a interação como a “influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”, acrescentando que o termo “encontro” também seria apropriado. A interação focalizada, descrita por Goffman (1975), requer troca de informações, ou mesmo comunicações, e se dá quando algumas pessoas se reúnem e cooperam abertamente, mantendo-se em um só centro de atenção e falando geralmente um por vez.

Os indivíduos usam símbolos culturais, a exemplo da expressão verbal e de expressões corporais e faciais, enviando e recebendo mensagens entre si. Sem tal interação, não poderíamos nos ligar a outras pessoas, produzir cultura, construir e sustentar as estruturas sociais. A vida social envolve cada um de nós como atores que, ao interpretar, interagem com os outros. Esse processo é fundamental para a vida social, para a compreensão de nós mesmos e a compreensão do que ocorre ao nosso redor. Nos coros, as pessoas comunicam-se pelos olhares, distribuem-se nos espaços tanto nos ensaios como nas apresentações, olham para o regente, cantam em forma de pergunta e resposta, ao mesmo tempo em que permanecem atentas ao sentido da música.

Alfred Schütz (1974, p. 155, tradução minha), por sua vez, afirma que “‘a relação de sintonia mútua’ onde o eu e o tu são experimentados por ambos os participantes como um ‘nós’ em uma presença vívida, é a única relação sobre a qual se baseia toda a comunicação”. Acrescenta ainda que o executante e o ouvinte estão sintonizados e vivem juntos o mesmo fluxo, “envelhecem” juntos enquanto dura o processo musical. Do mesmo modo, isso acontece na experiência dos coristas que “envelhecem” juntos enquanto cantam e vivenciam a experiência musical no mesmo tempo e espaço.

Também fizeram parte da compreensão do fenômeno coral as contribuições de Bauman (2003) ao analisar as perspectivas que podem ser abertas para o reencontro dos indivíduos

## **contribuições teóricas que embasaram o estudo das interações da prática coral**

que se dissociaram por imposição do processo civilizatório, levando-os à perda da consciência de si e do respeito pela alteridade. Em situações de interação como no coro, essas pessoas encontram seus pares que vão ali do mesmo modo para cantar e conseqüentemente interagem entre si. Esse processo sociativo, experimentado por elas na prática coral, as leva a sentir o conforto e o aconchego definidos por Bauman (2003, p.7-8) como próprios da comunidade, na qual “estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos”. Isso porque “na comunidade, podemos relaxar [...] não há perigos ocultos em cantos escuros (com certeza, dificilmente um ‘canto’ aqui é ‘escuro’)”.

## sobre os coros pesquisados

Os dois coros, tratados aqui com os pseudônimos de Coro Ação e Coro Vida, são formados por cantores voluntários que fazem parte de atividades complementares de duas instituições de naturezas diversas, sendo uma delas ligada à área de educação e a outra, à área de saúde.

O Coro Ação, ao tempo da pesquisa, fazia parte das atividades de uma escola da rede particular de ensino. Foi criado em 1996 pela atual regente, também educadora musical do próprio colégio, que o idealizou para atender a professores, pais, funcionários e ex-alunos da escola. Esse coro não seleciona vozes, apresenta-se ao público com jogo cênico, movimentos, coreografias, eventualmente aproximando-se fisicamente da plateia durante a *performance*.

O Coro Vida, por sua vez, estabelecido na instituição de saúde, foi criado em 1984 pela associação de funcionários de um hospital. Atualmente, é constituído somente de mulheres – funcionárias, amigas e familiares, além de coristas – que vieram da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (Osipa). Esse coro chama a atenção porque, após cada ensaio semanal, as cantoras vestem seus uniformes, lancham, sobem ao quarto andar do hospital e dão início a uma *performance* nos corredores, descendo, em seguida, as escadarias para os andares inferiores. Essa *performance* dura cerca de 90 minutos. A música entoada pelo coro surpreende os presentes, por acontecer em um ambiente quase nunca considerado para uma apresentação musical. Sua plateia constitui-se de pacientes hospitalizados, acompanhantes e familiares, assim como de funcionários e visitantes.

## Interações nas práticas pedagógico- musicais

As interações que acontecem nas práticas pedagógico-musicais desenvolvidas nos dois coros, como foi possível observar, são de duas naturezas. Primeiramente as interações verticais que se dão nas relações de liderança conduzidas pelas regentes, preparadora vocal e coreógrafa. Em segundo lugar, as interações horizontais, aquelas que se dão entre os coristas nos ensaios, e entre coristas e plateias, nas apresentações.

As interações verticais, presentes nas práticas pedagógico-musicais que acontecem nos ensaios do Coro Ação, além das atividades ligadas à técnica vocal e à aprendizagem do repertório, são marcadas pela condução da sua regente, que promove intencionalmente dinâmicas de integração, tais como as utilizadas nos momentos de autoapresentação, aquecimento corporal, trabalhos de descoberta do *pulso do grupo*, além dos trabalhos de criação coletiva de arranjos. Chama a atenção o fato de que esse coro, na maior parte de suas atividades de ensaio, posiciona-se em formato de círculo.

No Coro Vida, essas interações verticais de ensaios foram observadas quando as cantoras seguiam os trabalhos de alongamentos, exercitando a respiração, entoando cada nota lado a lado e buscando o mesmo resultado sonoro. Nesse coro, para falar sobre a maneira como se



sentem interligados na prática pedagógico-musical, uma das coristas se pronunciou em uma entrevista coletiva dizendo:

Acho que o nosso elo se fortalece no ensaio, no treino mesmo, aonde eu tenho que ir te ouvir, mesmo não conversando não sabendo da sua vida, não sei o que, é ali [...] eu não posso cantar sem a soprano, sem a contralto, eu sou *mezzo*. Então, se uma pessoa falha, parece, aparece a sujeira. E a gente tem que estar sempre muito ligada, e isso a gente consegue com a afetividade...

A afirmação da corista deixa entrever que a interação é a abertura de um para o outro mesmo sem a fala, ou seja, o fato de estarem desenvolvendo uma atividade em comum. Não se precisa necessariamente saber da vida um do outro. Interação para ela é estarem juntos no mesmo fazer musical.

Nas apresentações públicas, as interações horizontais surgem mesmo antes dos coristas entrarem em cena, quando fazem combinações entre si, emprestam adereços e se conferem uns aos outros para assegurarem um bom resultado estético e coletivo. A distribuição dos cantores nos espaços de palcos e corredores demanda que haja o olhar para o outro. Interação nos camarins, nas salas de espera, nos lanches, avaliam juntos as apresentações, tiram fotos, compartilham suas vidas, independentemente de serem parentes, amigos ou pessoas de relacionamentos recentes.

Além das interações que ocorrem nos ensaios e nas apresentações públicas, outras interações de ordem meramente social proporcionam aproximações entre as pessoas, o que resulta em novas sociabilidades. A esse respeito, a decana do Coro Ação deu seu testemunho:

[...] a gente se encontra fora daqui. Tem um encontro normal que o grupo faz. Às vezes, quando a gente vai numa festa como essa, as pessoas se reúnem pra preparar alguma coisa, um acaba indo na casa do outro. Se conhecem, quer dizer, tu entras para o nicho familiar das pessoas.

Outros coristas declararam que comparecem ao coro movidos pelo desejo de “conhecer gente nova”, “fazer novos amigos”, “sair da solidão”, acrescentando que “é uma alegria se encontrar”, “sair do casulo”. Essas interações sociomusicais se manifestam também nas caronas, eventuais saídas em grupo para lazer, encontros de coros e comemorações de datas importantes, passeios organizados para cantarem em outras cidades, além das viagens de férias.

No primeiro ensaio que tive com a preparadora vocal do Coro Vida, ela me disse que a força que as pessoas individualmente ganham no canto coletivo é imensa, trazendo resultados significativos. Quando a entrevistei, três meses depois desse ensaio, quis saber se em sua opinião a prática coral une as pessoas. Ela respondeu com confiança:

A música coral une! O canto coral é, pra mim, um exemplo de organização. Pode ser um exemplo de disciplina, um exemplo de humildade. A pessoa tem que dar conta da sua própria sonoridade, se encaixar com o grupo. O canto coral é união! Então eu não consigo ver canto coral sem isso. Para mim, antes de ter um coro tu tens de ter um grupo. E tu tens que ter um grupo unido. No sentido de buscar uma *performance*, tu precisas antes de ter um grupo, um grupo unido não só sonoramente, musicalmente, mas em todos os sentidos. Isso vai refletir diretamente na *performance*, no resultado do grupo.

As ideias de união declaradas na fala da preparadora vocal do Coro Vida convergem com o pensamento de Schütz (1984) ao se referir à sintonia mútua que se origina na possibilidade de

## interações nos processos sociomusicais

viver juntos simultaneamente em dimensões temporais específicas. O autor trata precisamente da execução musical coletiva em que um tem de escutar o outro, na medida em que “não só compartilham uma secção do tempo, mas também um setor do espaço” (Schütz, 1984, p. 167, tradução minha).

Ainda na entrevista da preparadora vocal, seu depoimento foi contundente ao se referir à importância do convívio social favorecido pela prática coral, inclusive estabelecendo relações entre as pessoas através da massa sonora que é produzida pelo grupo. Ela acrescenta ainda a ideia de aceitação entre as pessoas, presente nesse tipo de dinâmica:

Em primeiro lugar, é o teu convívio com as pessoas. Eu acho que muitas vão por ter um momento de encontro com as pessoas. De elas fazerem aquilo que elas gostam, não é? E a prática coral eu acho que tem essa coisa muito forte, de estabelecer combinações. Eu tenho que estabelecer a minha relação com o meu naipe, com o coro todo, com o regente. É um exercício, uma vivência semanal de auto-organização. Cada coralista vai até o seu objetivo. E o principal assim é o meu som, eu sendo aceita dentro de um grupo. Eu sempre vejo assim, é a minha voz, eu sou o instrumento, e eu estou sendo aceita. Primeiro, eu faço parte de uma massa sonora, e ao mesmo tempo eu estou sendo aceita. Eu também consigo me colocar dentro de um grupo.

Portanto, as questões sociais ligadas às interações podem ser explicadas pela expressão das subjetividades que acontece no coro, resultando no conhecimento de si e do outro, buscando promover assim a sintonia do grupo conforme percebido por Schütz (1984).

Ainda segundo o autor, a pluridimensionalidade do tempo vivido simultaneamente por um homem e seu semelhante surge na relação entre dois ou mais indivíduos que executam música juntos. A sintonia promovida pela experiência musical do coro foi trazida de modo enfático por uma das cantoras do Coro Vida, na entrevista coletiva:

Eu queria falar uma coisa! Quando eu cantava em outros corais também, quando eu canto, quando eu emito o som, e o meu som entra em harmonia com o som da minha colega. Hoje mesmo nós ficamos separadas! Eu encontro o meu som lá no outro canto da sala, e aquilo se junta, e eu sinto que aparece. Que aquilo entra naquela sintonia, naquela frequência, e, aquilo eleva em mim, e eu sinto aquilo crescer, isso eu sinto dentro de mim.

Também com essa crença de ver a prática coral como veículo de sintonia entre os envolvidos no modo referido por Schütz (1984), as coristas continuaram fazendo suas colocações eloquentes, seguidas umas das outras, tanto lançando perguntas sobre o tema quanto as respondendo.

E tu não achas que eu cantando ali do teu lado, te dá mais segurança na tua voz? Porque eu estou cantando uma nota e tu tens que combinar com a minha.

O teu som, mas o meu também, emitir o teu som, mas ouvir o meu, buscando lá uma referência, uma confirmação do mesmo som.

E, ao mesmo tempo, tu analisas o teu som, se está bem.

Nesse contexto de prática coral, a presença de cada indivíduo, mesmo que a sua adesão, no começo, tenha sido opcional, voluntária e experimental, com o tempo vai crescendo também seu nível de envolvimento e comprometimento. Desse modo, cada cantor vai tornando-se, gradualmente, mais indispensável para compor cada naipe com um número razoável de vozes, assim como compor o coro como um todo. Além disso, a execução vocal da prática coral constitui-se de várias vozes como um feixe de unidades, ecoando a um só tempo e convergindo com a interação referida por Schütz (1984) na execução musical coletiva.

Portanto, as questões sociais ligadas às interações podem ser explicadas pela expressão das subjetividades que acontecem no coro, quando as vozes singulares procuram se unir em um único feixe sonoro, buscando promover assim a sintonia do grupo e, como efeito, o conhecimento de si e do outro conforme percebido por Schütz (1984).

Com isso, além do domínio da voz, conhecimento da própria sonoridade, essa sintonia decorre do exercício de vivência em comunidade, da habilidade de produzir em equipe, do entendimento das trocas dentro de um grupo – o que pode favorecer a postura de cooperação em uma prática coletiva musical. Sobre isso, uma corista do Coro Vida disse que cantar junto une porque, em primeiro lugar, “música é um todo e se alguém sai do tom o grupo já nota – um ajuda o outro a se corrigir”.

No contexto atual da educação musical no Brasil, em que os profissionais da área se interrogam continuamente sobre quais as práticas pedagógicas mais apropriadas para as escolas por força da Lei 11.769/08 (Brasil, 2008), vale ressaltar que, antes de se pensar em conteúdo programático, há de se pensar primeiramente no papel que a educação musical desempenha na vida das pessoas, assim como nos resultados que a aprendizagem musical pode trazer às suas existências.

As pesquisas desenvolvidas na área apontam muitas justificativas para a presença da educação musical na escola. E entre elas já são contempladas razões psicossociais que extrapolam as conhecidas razões artístico-musicais, como é o caso desta pesquisa, que desvela as novas sociabilidades que se estabelecem entre os indivíduos envolvidos, a partir da prática musical coletiva, contribuindo, também, para tirá-los da solidão social que a modernidade trouxe ao homem contemporâneo.

A riqueza de dados nos aspectos sociomusicais observados na pesquisa fez emergir e ampliar a visão acerca de uma educação musical para além dos aspectos estético-musicais, operando na complexidade das relações humanas que acontecem na prática coral.

Uma vez percebidas as interações nas práticas pedagógico-musicais entre os coristas, chamavam-me a atenção o modo de o corista saber lidar com o outro, respeitar a vez do outro, entender o modo de ser do outro. O sentimento de pertença gerado nesse cuidado trazia uma interação para além daquela gerada na aprendizagem musical. Essa visão me fez compreender um pouco melhor de que forma as práticas pedagógico-musicais também se constituem em práticas sociais, e que os exercícios de interação aplicados no processo de ensino e aprendizagem musical coletiva alcançam desdobramentos em outros setores da vida cotidiana dos envolvidos.

A atividade coral, conforme mostraram os dados coletados, cumpre uma função agregadora. Evidentemente, as pessoas a buscam porque gostam de música, porque aprendem a apreciar e vivenciar a música durante sua trajetória de vida, mas, ao mesmo tempo, para fazer amigos, para saírem da solidão e, sobretudo, para se sentirem parte de um grupo.

A participação numa prática coral não se restringe apenas ao aprendizado da música, mas também ao aprendizado da vida e do estabelecimento de relações de compreensão e respeito aos outros, promovendo a expressão das subjetividades no acolhimento oferecido pela força do grupo.

## **considerações finais**

## referências

- AMARO, J. P. Sentimento Psicológico de Comunidade: uma revisão. *Análise Psicológica*, v. 25, n. 1, p. 25-33, 2007.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BASTIAN, H. G. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 31 jan. 2011.
- CHIARELLI, L. K. M.; FIGUEIREDO, S. L. F. Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Abem, 2010. p. 551-555.
- DIAS, L. M. M. Pedagogia musical em coros de adultos: dois estudos de caso. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 18., 2008, Salvador. *Anais...* Anppom: Salvador, 2008. p. 231-234.
- FIGUEIREDO, C. A. et al. *Ensaíos: olhares sobre a música coral brasileira*. Org. Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral/Oficina Coral, 2006.
- FIGUEREDO, M. S. *Coral "Canto que Encanta": um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia*. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- FUCCI AMATO, R. de C. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Porto Alegre: Vozes, 1975.
- MACQUEEN, K. et al. What is community? An evidence-based definition for participatory public health. *American Journal of Public Health*, v. 91, n. 12, p. 1929-1938, Dec. 2001. Disponível em: <<http://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.91.12.1929>>. Acesso em: 31 jan. 2011.
- MATHIAS, N. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.
- PEREIRA, E.; VASCONCELOS, M. O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 99-120, 2007. Disponível em: <[http://www.musicahodie.mus.br/7\\_1/Musica\\_Hodie7-1\\_\(Pereira-Vasconcelos\).pdf](http://www.musicahodie.mus.br/7_1/Musica_Hodie7-1_(Pereira-Vasconcelos).pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2011.
- SARASON, S. B. *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- SCHÜTZ, A. *Estudios sobre teoría social*. Comp. Arvid Brodersen. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Faire de la musique ensemble: une étude des rapports sociaux*. *Sociétés*, v. 1, n. 1, p. 22-27, 1984.
- SOUZA, J. et al. Para além da afinação: compreendendo as experiências do canto a partir de investigações em canto individual e coletivo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Abem: Londrina, 2009. v. 1, p. 985-992.

Recebido em  
30/11/2011

Aprovado em  
30/01/2012

# Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano

For a new paradigm in the musical initiation to the piano

**MARIA FILOMENA DE TOLEDO GORRADO BARBOSA FRANÇA** Conservatório Estadual de Música Lia Salgado ▶ [filogorrado@hotmail.com](mailto:filogorrado@hotmail.com)

**SANDRA LEITE DE SOUSA AZEVEDO** Conservatório Estadual de Música Lia Salgado ▶ [sandralazevedo@hotmail.com](mailto:sandralazevedo@hotmail.com)

## resumo

Este relato registra o projeto pedagógico desenvolvido para o Curso de Educação Musical – Piano no Conservatório Estadual de Música Lia Salgado em Leopoldina (MG). Baseado em questionamentos, reflexões e propostas pedagógicas, inaugurou-se um novo momento no que se refere à iniciação musical ao piano dentro do contexto citado. Através de uma avaliação diagnóstica, foi proposta uma mudança de paradigma, utilizando-se, como ferramentas, uma matriz curricular numa concepção rizomática, onde os conteúdos se entrelaçam e se encadeiam por incursões recíprocas. No projeto pedagógico o discurso musical organizado e significativo foi priorizado, tendo, como principal aliado, o fazer musical. O curso de piano, que, antes da implantação do projeto pedagógico aqui citado, apresentava a cada ano números decrescentes de matrículas, após o desenvolvimento do mesmo, registrou uma inversão do quadro, constatado pelo aumento significativo de matrículas no curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** projeto pedagógico, educação musical, conservatório de música

## abstract

This report records the pedagogical project developed for the course of Musical Education-Piano at the State Music Conservatory Lia Salgado in Leopoldina, Minas Gerais, Brasil. Based on questioning, reflections and pedagogical proposals, a new era was opened in musical initiation to the piano. By means of a diagnostic evaluation, we proposed a change of paradigm using tools such as a new curriculum based on a "rhizomatic" idea, where the contents are entwined and linked together by reciprocal incursions. In the musical project, the well-organized musical discourse became our priority and had the musical acting as it first ally. Before the implementation of this project, the piano course displayed decreasing numbers of new student. Thanks to this project this critical situation was changed and the numbers of piano students significantly increased.

**KEYWORDS:** pedagogical project, music education, music conservatory

## introdução

Este estudo registra a mudança de paradigma no ciclo inicial do ensino de piano do Conservatório Estadual de Música Lia Salgado, na cidade de Leopoldina (MG), que integra a rede de 12 conservatórios estaduais, subordinado à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

O Conservatório Lia Salgado, que desde sua criação em 1956 funcionava somente com o curso de piano, em 1976 ganhou outros cursos como flauta doce, flauta transversa, violão, canto lírico, violino e saxofone, sucessivamente.

Em 2006 a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais implantou o sistema de ciclos nas escolas de educação básica e também nos conservatórios estaduais. O curso de música, que se chamava Educação Artística, passou a se chamar Educação Musical, e o ensino médio, Curso Profissionalizante.

O ensino fundamental nas escolas de educação básica corresponde à educação musical nos conservatórios e é organizado em três ciclos de três anos cada, denominados: ciclo inicial, intermediário e complementar. O Curso Profissionalizante também tem a mesma duração. O aluno tem três anos para adquirir as competências e habilidades em cada ciclo, mudando em seguida para o ciclo imediatamente posterior. Totalizam-se assim 12 anos de formação musical.

O ingresso do aluno ocorre a partir dos 6 anos de idade. Para aqueles alunos com idade superior, ao final do ano letivo é possível fazer o exame de capacitação, consistindo em readequá-lo ao nível imediatamente acima de desenvolvimento das habilidades e competências do instrumento, desde que não ultrapasse sua idade escolar, podendo concluir o curso de Educação Musical em no mínimo três anos e no máximo em nove.

A clientela do conservatório, que antes era composta por alunos das classes média ou alta, hoje, em sua maioria, é constituída de alunos de baixa renda.

## sobre o ensino de piano

Durante 50 anos de funcionamento, não houve mudanças pedagógicas no curso de piano do Conservatório Estadual de Música Lia Salgado. As metodologias e o currículo eram baseados no ensino tradicional de piano do modelo europeu. O predomínio do virtuosismo em um repertório extenso e onde o trabalho mecânico se sobrepunha ao entendimento da linguagem musical, tornava o modelo adotado inadequado para um curso básico de piano na atualidade.

O modelo pedagógico utilizado até 2006 no conservatório contrariava as tendências pedagógicas pós-modernas; tal fato, somado às condições culturais e sociais de nossos alunos, resultava em insatisfação e, por conseguinte, um alto índice de evasão no curso de piano. O número de matrículas diminuía enquanto o índice de evasão no curso de piano aumentava assustadoramente; os alunos de piano estavam migrando para outros instrumentos, a flauta e o violão.

O que poderia ser feito para que a evasão fosse evitada?

O que poderia ser modificado para que o ensino do piano fosse motivador e mais prazeroso?

“Devemos levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se.” (Morin, 2001, p. 115).

A partir desses questionamentos iniciamos uma reflexão crítica e a análise da prática do ensino de piano, das experiências e concepções no contexto do conservatório de Leopoldina.

No início de 2006 propusemos, juntamente com a professora Rosenilha Fajardo, mudanças de paradigmas no curso de piano. Para isso assumimos a coordenação pedagógica do ciclo inicial de piano.

Na primeira fase do trabalho foi feita uma avaliação diagnóstica dos alunos, em que foram coletados dados sobre suas dificuldades, defasagem e aspectos a serem aperfeiçoados. A partir do diagnóstico foram criados descritores para um novo planejamento.

O planejamento do ciclo inicial foi transformado em uma matriz curricular, delineando as novas propostas pedagógicas, a partir da concepção de rizoma.

A metáfora do rizoma tem como fundamento a multiplicidade. Sugere uma rede de idéias com inúmeras possibilidades que podem se conectar a outras em direções múltiplas conforme oportunidades lhe apareçam. É antes um processo que um produto, aberto, alterável, modificável, sempre em construção. Acima de tudo, comporta diferentes entradas e permite fazer conexões criativas, uma vez que um ponto pode conduzir a qualquer outro, sem obedecer a uma direção fixa ou previsível. (França, 2006, p. 69)

Essa ideia de currículo flexível, aberto, podendo se conectar em outras direções conforme as oportunidades lhe apareçam, é um processo que permite diferentes entradas a conexões criativas, uma vez que um ponto pode conduzir a qualquer outro, sem obedecer a uma direção fixa ou previsível.

A matriz curricular elaborada propõe competências e habilidades musicais, norteadas pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick através da composição, apreciação e *performance*.

São as atividades de composição, apreciação e *performance*, de maneira integrada, entendidas como fundamentais em uma educação musical abrangente. Já a "performance instrumental numa educação musical especializada é tida como referência de realização musical" (França; Swanwick, 2002, p. 8).

A seleção de ideias e escolhas gera gestos sonoros e, no nível dos materiais, irá determinar, de forma decisiva, o caráter expressivo. À medida que o aluno se apropria desse material, vai se construindo uma relação de familiaridade profunda e duradoura com a música. Podem-se criar padrões rítmicos com possibilidades as mais variadas em andamentos, perfis melódicos, articulações com pulsos e impulsos, desencadeando em novas composições. Isso abre novas possibilidades de participar de discursos cada vez mais amplos no repertório simbólico. Essas dimensões cumulativas do discurso musical desabrocham no fazer musical do indivíduo conforme a sequência de desenvolvimento.

Na composição, ao aluno é permitido o contato com os elementos musicais. Em sua forma mais comum, ele descobre as possibilidades expressivas e sua organização através da exploração dos sons, da experimentação, preservando sua curiosidade espontânea. Essa experimentação provoca uma atividade instantânea da ação musical, instrumental e do controle do material sonoro: a improvisação. Num segundo momento, quando existe o controle desse material sonoro através do julgamento, escolha e organização formal, desenvolve-se a composição. A apreciação, geralmente considerada uma atividade passiva, processa-se internamente.

Como uma atividade engajada, a audição conduz à discriminação de elementos (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, harmonia), forma (repetição e contraste) e significados musicais. Quanto maior o conhecimento e a compreensão, maiores o interesse e o aproveitamento. (França, 1995, f. 26).

Diferentemente do aprimoramento e aprofundamento técnico instrumental das aulas voltadas à formação de virtuosos, a “performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia” (França; Swanwick, 2002, p. 14). Ela deve servir como um meio de expressão de concepções e intenções musicais. O controle sobre o instrumento deve se dar através do desenvolvimento de habilidades motoras, perceptivas e notacionais permitidas através de obras que lhe sejam acessíveis.

Somente quando sons se tornam gestos, e quando esses gestos mudam para formas entrelaçadas, a música pode relacionar e informar os contornos e motivos de nossas experiências prévias de vida. Somente então se torna possível “mapear” a forma simbólica da performance musical sob a forma de sentimentos humanos. Esses processos metafóricos são internos, invisíveis, mas podemos observar seus efeitos nas várias camadas na atividade musical. Chamo essas camadas materiais, expressão, forma e valor. (Swanwick, 2003, p. 56).

A estratégia utilizada para estimular a mudança de postura dos professores em suas práticas foi proposta a partir de encontros semanais da coordenação com os docentes. Nos encontros fazíamos estudos de casos, propostas e discussões de textos para embasamento teórico, escolhas de repertório por imitação, apreciações de peças contemporâneas, criações e improvisos com os professores. Apesar de a maioria dos professores serem graduados, constatamos haver dificuldade quanto às atividades criativas e a utilização da matriz curricular numa concepção rizomática. O objetivo foi alcançado, houve uma mudança de postura em todo o corpo docente do curso de piano, até mesmo naqueles que se colocaram resistentes à proposta.

[...] não adianta reformular ou complementar programa de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem desatualizadas e se limitarem a transmitir os conhecimentos herdados, consolidados e freqüentemente repetidos em aulas de doutoral e fastidiosa atuação do professor. (Koellreutter, 1997, p. 41).

## material pedagógico

A bibliografia utilizada, anteriormente ao projeto pedagógico aqui descrito, era composta pelos livros *Meu piano é divertido* (Botelho, 1976), *The Leila Fletcher piano course* (Fletcher, 1973) e *Ciranda dos dez dedinhos* (Vianna; Xavier, 1953) para o ensino inicial de piano. Com o objetivo de ampliar e diversificar essa bibliografia, buscamos contemplar livros que norteassem o processo de ensino-aprendizagem.

Para a prática da pré-leitura, usamos os livros: *Piano brincando* (Fonseca; Santiago, 1993); *Educação musical ao teclado* (Pires; Buscacio; Montesanto, 2002); *Piano I* (Ramos; Marino, 2001) e *Palitos chinos* (Gainza, 1986).

Com base na iniciação à leitura segundo Usler, Gordon e Smith (2000), optamos pela abordagem eclética, que é a combinação das abordagens: do dó central, das múltiplas tonalidades e da relação intervalar.

Das obras conhecidas no Brasil, utilizamos principalmente os seguintes livros na fase inicial: *Piano lesson* (Kreader et al., 1996a), *Piano solos* (Kreader et al., 1996b), *Piano technique* (Kreader et al., 1996c), *The music tree* (Clark; Goss, 1973), *Explorando música através do teclado* (Verhaalen, 1989) e *Música para piano* (Pace, 1973).

Com relação à parte técnica na escolha de repertório, decidimos pelo seguinte caminho:

- Posição de pinça ou ponta, como sugerida por Violeta H. de Gainza no livro *Palitos chinos*.
- Forma de arco (posição funcional), também sugerido por Violeta H. de Gainza no livro *Palitos chinos*.



- Mãos alternadas sem deslocamento.
- Mãos alternadas com deslocamento em quintas.
- Mãos alternadas mais notas de harmonia ou acordes (as mãos não estão juntas).
- Movimento contrário e paralelo, melodia acompanhada por quintas e *ostinatos* (diferença de planos sonoros).
- Melodia e acompanhamento.

Nessa fase inicial procuramos evitar: saltos, passagens de polegar, maior abertura da mão, acordes quebrados e ritmos sincopados entre as mãos.

Depois seriam trabalhadas as questões mais refinadas, como:

- Relaxamento do pulso para realizar o fraseado.
- Variações de toque, articulação, agógica e dinâmica.
- Pedal: – constante em final de frases, seções;  
– acordes e arpejo – coordenação sincopada ou simultânea.

No ano de 2007, pudemos desenvolver melhor o material para piano até o sexto ano do curso Educação Musical através da matriz curricular assim distribuída:

TABELA 1

Matriz curricular

	<b>CICLO INICIAL</b>	<b>CICLO INTERMEDIÁRIO</b>
Geografia do instrumento	a) História do piano e suas partes b) Geografia do teclado c) Localização e numeração das famílias d) Nomeação das teclas	a) Mecanismo e funcionamento do instrumento b) Geografia do teclado c) Localização e numeração das famílias d) Nomeação das teclas brancas e pretas
Corpo	a) Consciência corporal b) Postura – braço, mão, pé (pedal)	a) Consciência corporal b) Postura – braço, mão, pé (pedal)
Processo criativo	a) Exploração, experimentação e criação b) Improviso nas teclas pretas (pergunta e resposta) c) Sonorização de estórias d) Criação (com parâmetros da apreciação) e) Paisagem sonora e) Exploração de timbres: cordas do piano, madeira do piano, pedal, teclado	a) Exploração, experimentação e criação b) Improviso c) Sonorização de estórias d) Criação (com parâmetros da apreciação) e) Paisagem sonora f) Exploração de timbres: cordas do piano, madeira do piano, pedal, teclado g) Piano preparado h) Uso do pedal de maneira inovadora e ampliada (em alguns casos o pedal passa a ser o único meio de atingir determinados efeitos de ressonância)

Técnica	<p><b>Toda habilidade técnica deverá ser introduzida através de repertório por imitação</b></p> <p>a) Coordenação motora (MD e ME)</p> <p>b) Pinça/cluster</p> <p>c) Forma da mão – forma de arco (MD = 1, 5) (ME = 5, 1)</p> <p>d) <i>Portamento</i></p> <p>e) <i>Non legato</i></p> <p>f) <i>Legato</i></p> <p>g) <i>Staccato</i></p> <p>h) Forma Chopin</p>	<p><b>Toda habilidade técnica deverá ser introduzida através de repertório por imitação</b></p> <p>a) Coordenação motora (MD e ME – alternância das mãos)</p> <p>b) Pinça/cluster</p> <p>c) Forma da mão – forma de arco (MD = 1, 5) (ME = 5, 1)</p> <p>d) <i>Portamento</i></p> <p>e) <i>Non legato</i></p> <p>f) <i>Legato</i></p> <p>g) <i>Staccato</i></p> <p>h) Forma Chopin</p> <p>i) Forma de arco nas teclas brancas</p> <p>j) Passagem do polegar</p>
Altura/harmonia	<p>a) Planos de altura (G / M / A)</p> <p>b) Direcionalidade sonora</p> <p>c) Aproximação dos planos</p> <p>d) Pentacorde</p> <p>e) Tríade maior e arpejo da tríade maior (E, D, A)</p>	<p>a) Planos de altura (G / M / A)</p> <p>b) Direcionalidade sonora</p> <p>c) Aproximação dos planos</p> <p>d) Pentacorde</p> <p>e) Tríade maior e arpejo da tríade maior (E, D, A)</p> <p>f) Pentacorde nas teclas brancas (F, C, G)</p> <p>g) Tríades maiores e arpejos da tríade (E, C, F, G)</p> <p>h) Realização da dominante das tríades (C, F, G, E, D, A)</p> <p>i) Tríades menores e arpejos das tríades menores (Dm, Em, Am, Cm, Fm, Gm)</p> <p>j) Transposição</p> <p>k) Diferenciar auditivamente o acorde maior e menor</p>
Duração	<p><b>Todo padrão rítmico deverá ser introduzido através de repertório por imitação</b></p> <p>a) Curto/longo</p> <p>b) Silêncio/muito longo</p> <p>c) Padrões rítmicos utilizando as seguintes figuras: semínima, mínima, mínima pontuada, semibreve, 2 colcheias, 1 semínima pontuada + 1 colcheia e pausas correspondentes</p> <p>d) Reconhecer auditivamente e por imitação: compassos binário, ternário, quaternário</p>	<p><b>Todo padrão rítmico deverá ser introduzido através de repertório por imitação</b></p> <p>a) Curto/longo</p> <p>b) Silêncio/muito longo</p> <p>c) Padrões rítmicos utilizando as seguintes figuras: acrescentar 4 semicolcheias, 1 colcheia pontuada + 1 semicolcheia, três quiálteras, 1 colcheia + 2 semicolcheias, 2 semicolcheias + 1 colcheia, 1 semicolcheia + 1 colcheia + 1 semicolcheia e pausas correspondentes</p> <p>d) Reconhecer auditivamente e por imitação compassos: binário, ternário, quaternário</p> <p>e) Reconhecer auditivamente e por imitação o compasso composto</p> <p>f) Padrões rítmicos utilizando as seguintes figuras: 3 colcheias, 1 semínima + 1 colcheia, 1 colcheia + 1 semínima</p> <p>g) Reconhecer auditivamente e por imitação compasso composto</p> <p>h) Ligadura de duração</p>
Dinâmica	<p>a) <i>Forte/piano</i></p> <p>b) <i>Forte/fortissimo – piano/pianissimo</i></p> <p>c) <i>Crescendo/decrescendo</i></p>	<p>a) Reconhecer e executar no piano: <i>piano/mezzo piano/pianissimo, forte/mezzo forte/fortissimo</i></p> <p>b) Reconhecer e executar <i>crescendo/decrescendo</i></p>

Forma	a) Frases (diferenças e semelhanças) b) Noções básicas: A A, A A', A B, A B A, A A B c) Seções	a) Frases (diferenças e semelhanças) b) Noções básicas: A A, A A', A B, A B A, A A B c) Seções d) Motivos
Ordenação	a) Leitura e escrita dos signos contemporâneos b) Ordenação dos nomes das notas c) Leitura relativa: bigrama, trigrama d) Leitura absoluta – automatismo – Extensão utilizada – (MD = Dó 3 a Sol 3 / ME = Fá 2 a Dó 3	a) Leitura e escrita dos signos contemporâneos b) Ordenação dos nomes das notas c) Leitura absoluta – automatismo d) Extensão utilizada – Dó 1 a Dó 5
Caráter/estilo	a) Mudando de climas b) Estilos: índio, barco, valsa, oriental, escocês	a) Mudando de climas b) Estilos: índio, barco, valsa, oriental, escocês, baião, samba, blues
Andamento	a) Agógica: diferenciar andamento contrastante, <i>rallentando</i> e <i>accelerando</i> b) Diferenciar andamento: <i>lento</i> – <i>allegro</i>	a) Agógica: <i>rallentando</i> e <i>accelerando/rubato</i> b) Diferenciar andamentos: <i>largo</i> – <i>andante</i> – <i>moderato</i> – <i>allegro</i>

O projeto iniciou-se em 2006, e durante os três primeiros anos assumimos a coordenação do curso de Educação Musical. Em 2009, quando concluímos já ter alcançado nossos objetivos enquanto coordenadoras, achamos por bem passar a responsabilidade da coordenação do curso a outros colegas que estavam inseridos nesse processo, tornando-os multiplicadores do processo pedagógico proposto.

O índice de evasão diminuiu, e o número de matrículas no piano tornou-se um dos maiores na história da instituição. Outro fator interessante observado foi em relação aos alunos que já estudavam no conservatório, fazendo mudança de opção para o curso de piano.

Foi constatado o retorno da alegria, por parte dos alunos, ao sentarem-se ao piano para tocar as músicas aprendidas. A qualquer hora que entrássemos naquela instituição podíamos perceber os alunos de piano tocando uns para os outros, ensinando as músicas que haviam aprendido ou criado na semana.

## conclusão

TABELA 2

Matrículas no curso de Educação Musical – Instrumento Piano no conservatório de Leopoldina.

FONTE -  
Conservatório  
Estadual de Música  
Lia Salgado.

ANO	ALUNOS MATRICULADOS
2005	378
2006	591
2007	820
2008	906
2009	796
2010	708
2011	771

Os professores das outras áreas, como violão, flauta doce, criatividade e musicalização, interessaram-se em conhecer nosso projeto pedagógico a fim de construir para a sua área um modelo tão motivador quanto o do curso de piano.

Os professores de piano tornaram-se mais motivados vendo o resultado de seus alunos.

Desde 2006, quando foi iniciado o projeto aqui descrito, confeccionamos material didático autoral, que consta de atividades escritas, partituras e registros de composições próprias e de nossos alunos, além de registro audiovisual das *performances*. A compilação do material foi organizada a partir da matriz curricular, o que deu origem ao livro *Educação musical ao piano – ciclo inicial*, que se encontra em fase de ilustração.

Os alunos que iniciaram em 2006 são hoje alunos do 7º ano do Ciclo Intermediário. Temos materiais coletados e confeccionados para originar o livro *Educação musical ao piano – ciclo intermediário*.

Creemos que um grande passo foi dado rumo à educação musical de qualidade, onde a curiosidade, as escolhas e a tomada de decisão como forma de expressão consolidam o discurso musical organizado e significativo.

## referências

- BOTELHO, A.G. *Meu piano é divertido*. São Paulo: Ricordi, 1976.
- CLARK, F.; GOSS, L. *The music tree: a plan for musical growth*. Princeton: Summer-Bichard Music, 1973.
- FLETCHER, L. *The Leila Fletcher piano course*. New York: Montgomery Music, 1973.
- FONSECA, M. B.; SANTIAGO, P. *Piano brincando: atividades de apoio ao professor*. Belo Horizonte: Segrac, 1993.
- FRANÇA, C. C. *Composição, performance e audição na educação musical*. Monografia. Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- \_\_\_\_\_. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino na escola regular. *Revista da ABEM*, n. 15, p. 67-79, 2006.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.
- GAINZA, V. *Palitos chinos: 35 piezas em el estilo de los "chop-sticks" tradicionales para el aprestamiento y la enseñanza del piano y los teclados em general*. Buenos Aires. Musimed, 1986.
- KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. In: *CADERNOS DE ESTUDO – EDUCAÇÃO MUSICAL* N. 6. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez; EMUFGM; FEA; FAPEMIG, 1997. p. 37-44.
- KREADER, B. et al. *Piano lesson*. Milwaukee: Hal Leonard, 1996a. v. 1-4.
- \_\_\_\_\_. *Piano solos*. Milwaukee: Hal Leonard, 1996b. v. 1-4.
- \_\_\_\_\_. *Piano technique*. Milwaukee: Hal Leonard, 1996c. v. 1.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertand, 2001.
- PACE, R. *Música para piano*. Trad. Silvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen. São Paulo: Ricordi, 1973.
- PIRES, N.; BUSCACIO, C.; MONTESANTO, I. *Educação musical ao teclado*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- RAMOS, A. C.; MARINO, G. *Piano I: arranjos e atividades*. Belo Horizonte. Gráfica e Editora Cultura, 2001.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- USLER, M.; GORDON, S.; SMITH, S. M. *The well tempered keyboard teacher*. 2nd ed. New York: Schirmer Books, 2000.
- VERHAALLEN, M. *Explorando música através do teclado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1989.
- VIANNA, M. A.; XAVIER, C. *Ciranda dos dez dedinhos*. São Paulo: Ricordi, 1953.

Recebido em  
01/12/2011

Aprovado em  
02/02/2012

# Modelagem matemática: ferramenta potencial para avaliação das inflexões rítmicas na realização musical de estudantes\*

Mathematical modeling: A potential tool for the evaluation of timing in students' performance

**REGINA ANTUNES TEIXEIRA DOS SANTOS** Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte) ▶ [jhsreg@adufrgs.ufrgs.br](mailto:jhsreg@adufrgs.ufrgs.br)

**CRISTINA CAPPARELLI GERLING** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ [cgerling@ufrgs.br](mailto:cgerling@ufrgs.br)

**ÁLVARO LUIZ DE BORTOLI** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ [dbortoli@mat.ufrgs.br](mailto:dbortoli@mat.ufrgs.br)

## resumo

Esse estudo investigou as potencialidades da modelagem matemática como ferramenta de avaliação do produto final do *Ponteio nº 22* de Guarnieri, preparado ao longo de 16 semanas, por 15 estudantes (graduandos e pós-graduandos) sem auxílio do professor de instrumento. Para fins comparativos foram utilizadas a execução musical nominal (programa de computador) e aquela de um pianista (registro comercial). A modelagem matemática de um trecho da execução musical dos estudantes permitiu categorizá-los em quatro níveis distintos de realização: i) produto final bom; ii) produto final aceitável; iii) produto final pouco suficiente; e iv) produto final insuficiente, cuja distribuição foi 2, 5, 4 e 4 estudantes, respectivamente. A análise do erro relativo do tempo de execução das notas da linha melódica dos dois primeiros segmentos indicou que o andamento foi o fator mais responsável para os desvios observados. Na população investigada, a manipulação das inflexões rítmicas não se mostrou associada ao nível acadêmico. A abordagem aqui investigada é proposta como potencial ferramenta para desenvolvimento de programas de computação destinados à autoavaliação de produtos gerados por instrumentistas em termos de grau de coerência e desvio aceitável nas inflexões rítmicas de uma dada obra musical interpretada.

**PALAVRAS-CHAVE:** inflexões rítmicas, modelagem matemática, execução musical

## abstract

The present research aimed at investigating the potentialities of mathematical modeling as an evaluation tool of the final product of *Ponteio 22* from Guarnieri, prepared within 16 weeks by 15 students (undergraduate and graduate ones), without tuition from their piano teacher. For comparative reasons, nominal performance (computer program) and a pianist (commercial recording) were also employed. Mathematical modeling of a section of the performance allowed categorizing the students in four different levels of competence, namely: i) good final product; ii) satisfactory final product; iii) fair final product; and iv) insufficient final product, which distribution was 2, 5, 4, and 4 students, respectively. The analyses of the relative error of performance time of the notes of the melodic line from the two first segments indicated that the tempo was the factor which was the most responsible for the observed bias. In the investigated sample, the manipulation of timing was not associated to the academic level. The present approach is proposed as a potential tool for developing computer programs devoted to self-evaluation of the production of performers in terms of degree of coherence and acceptable bias of timing in the interpretation of a given musical piece.

**KEYWORDS:** timing, mathematical modeling, performance

\* Agradecemos ao CNPq pelo financiamento da presente pesquisa (Projeto Universal 476204/2010-0).

## introdução

A ciência da *performance* é uma área de estudo em consolidação (vide, por exemplo, Williamon; Coimbra, 2007; Williamon; Edwards; Bartel, 2011; Williamon; Pretty; Buck, 2009). Cada vez mais, pesquisas envolvendo recursos tecnológicos (medidas de atividade cerebral, registro de movimentos, análise espectral do som produzido) e ferramentas matemáticas (modelagem) e estatísticas (análise multivariada) vêm sendo empregadas para compreender e sistematizar os processos envolvidos na elaboração e construção de um produto (*performance*) musical. Por exemplo, Windsor (2009) revisou algoritmos e ferramentas estatísticas empregadas na modelagem em *performance*. Goeble e Palmer (2009a), através de recursos de captura de movimento, observaram que os programas motores empregados são distintos em função do andamento da execução. Grahn e McAuley (2009) conseguiram elaborar um modelo matemático capaz de identificar o intérprete a partir da análise do *ritardando* final na *performance* de *Noturnos* de Chopin.

Dentre as diversas linhas de pesquisa na ciência da performance, a investigação das inflexões rítmicas (*timing*) é uma temática bastante atual. Inflexões rítmicas são pequenos desvios realizados na expressão das estruturas rítmicas de uma dada obra musical que geram uma característica singular na realização musical de cada executante. As inflexões rítmicas, quando deliberadas e intencionais, ocorrem graças à manipulação da velocidade relativa entre os eventos nas estruturas temporais, mantendo as proporções da subdivisão métrica e tendo a expressividade por meta. Por exemplo, estudos indicaram a relação entre inflexões rítmicas e características cinemáticas do movimento dos dedos (altura dos dedos em relação à tecla antes do ataque, profundidade da tecla pressionada no ataque, por exemplo), que por sua vez influenciam os eventos subsequentes em uma dada realização musical (Goebl; Palmer, 2008, 2009b; Palmer; Dalla Bella, 2004).

No contexto de *jazz*, Honing e Bas de Haas (2008) estudaram a relação entre inflexões rítmicas e andamento na realização musical de instrumentos de percussão, concluindo que as inflexões rítmicas expressivas não apresentam relação linear com o andamento, ou seja, tocar em andamento rápido ou lento não implica uma maior ou menor manipulação dessas inflexões rítmicas. Conclusões similares foram obtidas na realização musical das *Variações* sobre um tema de Paisello de Beethoven por dois pianistas, em três andamentos distintos (Desain; Honing, 1994).

Em termos de cognição, a análise das inflexões rítmicas na realização musical revela indícios de como o intérprete está compreendendo, organizando e gerenciando o deslocamento das frases no tempo. Por exemplo, Repp (1992a), a partir da observação de 28 gravações de *Träumerei* de Schumann, concluiu que as delimitações entre as fronteiras das frases permitiram somente um pequeno grau de liberdade, levando a uma uniformidade na *performance* dos *ritardandi* nas realizações musicais.

Pesquisas envolvendo análise das inflexões rítmicas demonstraram que seu uso deliberado, ou seja, um pequeno desvio (para mais ou para menos com relação ao valor nominal da figura) com vistas à expressividade na execução musical depende de vários fatores, como características locais (padrões intervalares, fraseado), conhecimento harmônico e tonalidade (Thompson; Cuddy, 1997), aspectos específicos composicionais de expressão (Thompson, 1989), critérios de julgamento (Thompson; Diamond; Balkwill, 1998), entre outros. Esse procedimento é análogo à declamação de um poema, onde o locutor, ao interpretá-lo, realiza tanto (micro)pausas ou (micro)acelerandos em sua fala para enfatizar seu sentido, assim como salienta algumas palavras com vistas a conferir expressão, sem que perca a identidade e coerência do sentido do texto.

Pesquisas envolvendo análise das inflexões rítmicas, geralmente, empregam linhas melódicas delimitadas, como o início do *Träumerei* de Schumann (Repp, 1992b) ou as cinco primeiras notas do *Estudo Op. 10 nº 3* de Chopin (Repp, 1998). Kopiez (2006) critica a limitação desse tipo de análise e sugere abordagens que levem à possibilidade de análise simultânea de várias linhas, em diversas dimensões (compasso a compasso, frase a frase), de forma a contemplar a complexidade do pensamento musical existente na realização musical. Da mesma forma, a população investigada tem sido consistentemente constituída por instrumentistas a partir de gravações comerciais (Repp, 1992a, 1992b, 1998) ou da realização por músicos profissionais (Canazza; De Poli, Vidolin, 1997; Repp, Keller, 2010). Com relação às modelagens de inflexões rítmicas na realização musical (Delgado; Fajardo; Molina-Solana, 2011; Tomic; Janata, 2008), as pesquisas em geral também se restringem apenas à modelagem de uma linha melódica curta (vide, por exemplo, Friberg; Bresin; Sundberg, 2006; Mavromatis, 2009). Cabe esclarecer que modelagens matemáticas são processos dinâmicos de busca de um sistema/estrutura matemáticas que descrevam aproximadamente as características de um fenômeno em questão.

Em nossas pesquisas, a investigação da preparação do repertório por estudantes de piano (graduandos e pós-graduandos) demonstrou haver correlações fortes (Pearson) entre contorno musical-inflexões rítmicas (0,719), andamento-inflexões rítmicas (0,725) e inflexões rítmicas-coerência global (0,779) (Gerling; Santos; Domenici, 2010). A relação entre dinâmica e inflexões rítmicas foi média (0,536). Tendo em vista que a dinâmica é um fator de expressão que pode ser alterado pelo próprio ataque da nota, a correlação média pode ocorrer em função do intérprete, da percepção dos ouvintes ou ainda da sensibilidade de registro de áudio. A literatura específica da área (Dunsby, 1995; Hong, 2003; Todd, 1992) tem afirmado que inflexões rítmicas e a dinâmica normalmente encontram-se vinculadas naquilo que Dunsby (1995) denominou de lógica motora, ou seja, a tendência de enfatizar *crescendos* com *accelerando* e *decrescendos* com *ritardando*. O autor aponta também para o fato que essa relação é mais controlada numa realização musical em nível mais elevado de domínio artístico.

Ao nosso conhecimento, a investigação da manipulação das inflexões rítmicas na interpretação de uma dada obra musical por estudantes ainda não foi investigada na literatura. Além disso, o material musical investigado geralmente é restrito a pequeno número de notas, em geral composto ou extraído do repertório sob forma de uma linha melódica, seja em pesquisas empíricas (geralmente voltadas à percepção por ouvintes), seja na modelagem. Assim, surgiram-nos alguns questionamentos: a manipulação das inflexões rítmicas encontra-se dependente do grau de competência vinculada ao nível acadêmico do estudante? É viável trabalhar em contextos polifônicos em trechos maiores que uma linha melódica ou uma série de notas? Qual a viabilidade e representatividade de uma modelagem da execução musical de um trecho musical? O presente artigo apresenta e discute as potencialidades e limitações da investigação da manipulação de inflexões rítmicas por graduandos e pós-graduandos em piano na execução musical de um Ponteio de Guarneri. Os dados obtidos foram comparados ao produto comercial de um pianista profissional e aquele gerado por um computador, este último realizado com valor nominal, ou seja, isento de quaisquer microvariações rítmicas.

O presente artigo discute as inflexões rítmicas a partir de uma série de análises, partindo da interpretação da obra como um todo, em termos de andamento médio e tempo local despendido em cada frase, até chegar à identificação e escolha da frase tomada como determinante da dispersão entre as interpretações. Os resultados da modelagem da *performance* dessa frase são discutidos com relação à *performance* nominal (computador) e comercial (pianista), tomadas com padrões.

## método

### Participantes

A população-alvo envolvida foi constituída dos alunos voluntários (de graduação e pós-graduação) que frequentavam o Laboratório de Execução Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Quinze estudantes de piano (graduação e pós-graduação) participaram da pesquisa. No presente manuscrito, G refere-se a estudantes de graduação, M de mestrado e D de doutorado. O número que segue à letra indica o ano em que o estudante se encontra. O uso de letras minúsculas (a, b, c) representa diferentes estudantes pertencentes à mesma categoria. Assim, por exemplo, D1b significa um segundo estudante de doutorado pertencente ao primeiro ano.

### Coleta de dados

Em um delineamento quase-experimental, o conjunto de estudantes estudou, sem auxílio de seu professor de piano, o *Ponteio nº 22* de Guarneri (1907-1993) durante 16 semanas. A execução musical como produto final desse experimento foi registrada nas 14<sup>a</sup> e 15<sup>a</sup> semanas, e cada estudante selecionou aquela que considerou como sendo a melhor, e que foi respeitado e mantido na presente investigação.

### Tratamento dos dados

Os arquivos em áudio foram convertidos em .wav, .mp3 e .dat, de acordo com o *software* para tratamento dos dados. Para fins comparativos, foram empregados a realização comercial de um pianista profissional e aquela gerada por um computador, a partir da transcrição da partitura para o *software* Finale Allegro® 2007. Os produtos convertidos foram analisados pelos *softwares* SonyVisualizer® e Wavosaur®. A modelagem foi realizada por análise numérica. Os dados foram comparados em termos de erro relativo e média da raiz do erro quadrático.

O erro quadrático médio (MSE – *mean squared error*) é uma técnica usada para quantificar diferenças entre um conjunto de dados estimados e o valor verdadeiro de uma quantidade de interesse. Esse incorpora tanto a variância do estimador, como o correspondente viés (tendência). Para um estimador isento de viés (ou seja, sem erro sistemático), o MSE corresponde à variância. A vantagem do emprego de MSE reside em: i) ponderar significativamente valores atípicos (*outliers*); ii) ser facilmente aplicável; e iii) possuir propriedades matemáticas, mais especificamente, aquela de cálculo de derivadas, o que permite a determinação de mínimos (De Groat, 1986).

O nível sonoro medido por um instrumento de medida é usualmente correspondente à raiz do valor quadrático médio (RMS – *root mean square*) da amplitude do sinal acústico. O valor de RMS permite calcular o erro da raiz do valor quadrático médio (RMSE – *root mean square error*), que para um estimador sem viés corresponde à raiz quadrada da variância. RMSE é uma medida da magnitude (valores positivos ou negativos) de uma quantidade de variação de uma série de valores discretos ou da variação de uma função contínua. No presente caso, é mais adequado expressar os resultados baseados no RMSE, pois é uma medida do tamanho típico do erro, além de serem medidas nas mesmas unidades dos dados (vide, por exemplo, Berger, 1985).

Com base nessas considerações, os dados foram comparados em termos de raiz do valor quadrático médio (RMSE) tanto com relação à realização nominal (Dn), como com relação àquela do produto comercial do pianista profissional (Dp), ambos usados, alternadamente, como padrões, de acordo com as equações 1 e 2, respectivamente



$$D_n = \sqrt{\frac{1}{N_i} \sum_{\Upsilon}^{N_i} |V - V_n|} \quad (\text{eq. 1})$$

$$D_p = \sqrt{\frac{1}{N_i} \sum_{\Upsilon}^{N_i} |V - V_p|} \quad (\text{eq. 2})$$

Onde  $V$  é o valor médio em cada ponto,  $V_n$ , o valor nominal (padrão) ou da VP valor da realização do pianista nesse ponto. Cabe elucidar que no trabalho aqui realizado, um trecho de *performance* foi convertido em um gráfico bidimensional onde o eixo X contém a informação tempo, e o eixo Y, a intensidade do sinal, correspondendo a cerca de 800.000 pontos (em média) para cada *performance*. De posse dessas curvas (ou tabelas com colunas X e Y), *softwares* de programação trabalharam com o conjunto inteiro de dados, fazendo inúmeras interações de forma que uma equação (buscada pelo modelo) ajuste-se o melhor possível à curva experimental (*performance*) convertida. O resultado com RMSE mais baixo é interpretado como aquele que melhor representa a variabilidade da observação: quanto mais próximo de zero, melhor a estimativa do modelo.

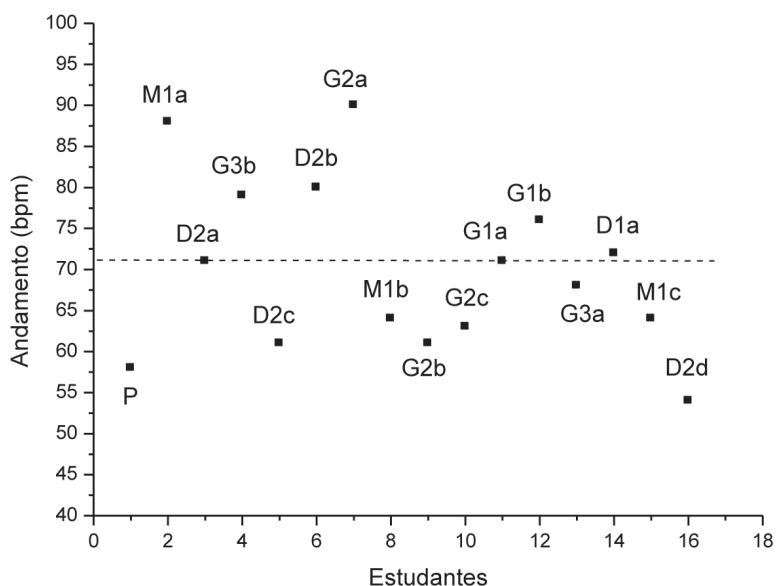
A Figura 1 apresenta a distribuição do andamento executado pelo grupo de estudantes na execução do *Ponteio nº 22* de Guarnieri. A linha pontilhada corresponde a 72 bpm, andamento solicitado pelo compositor. O andamento médio empregado foi calculado levando em conta o tempo total de execução e o número total de compassos.

## resultados e discussões

FIGURA 1

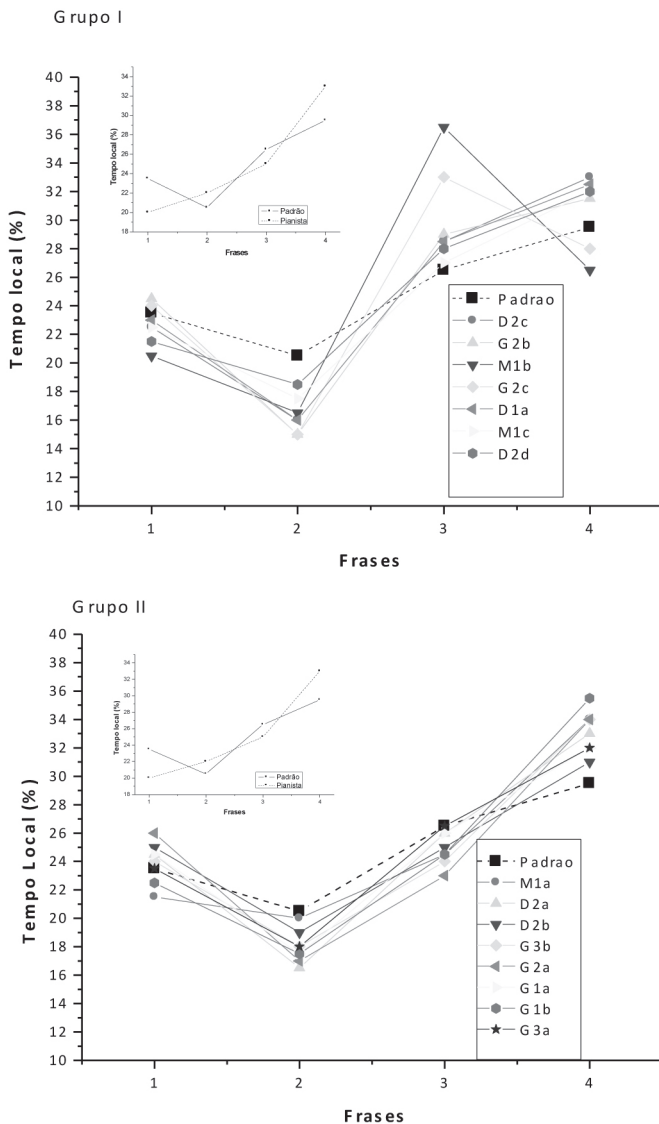
Andamento adotado pelos estudantes na execução do *Ponteio nº 22* de Guarnieri.

G = graduando; M = mestrando; D = doutorando; P = pianista. O número refere-se ao ano acadêmico do estudante. Letras minúsculas referem-se a diferentes estudantes pertencentes ao mesmo nível acadêmico.  $N = 15$ . A linha tracejada refere-se ao andamento indicado pelo compositor (72 bpm).



De acordo com a Figura 1, a maioria dos estudantes (12 entre os 15 participantes) tocou a peça em um andamento compreendido entre 63 e 83 bpm. Nenhuma relação entre nível acadêmico e desvio do andamento requerido pelo compositor pode ser constatada.

O *Ponteio nº 22* de Guarnieri é estruturado em quatro frases, totalizando 16 compassos centrados em Fá. A riqueza do colorido modal sugerido pelo abaixamento do sexto grau é sustentada pela formação de trítonos em ondulações cromáticas apaziguadas apenas pelo acorde final. A peça é composta por quatro frases (4 + 3 + 5 + 4). No presente trabalho, um estudo mais detalhado da execução dos estudantes foi realizado levando em conta o tempo local despendido na execução de cada uma das frases, conforme ilustrado na Figura 2. Os dados foram reunidos em dois grupos, levando em conta a distribuição observada com relação à terceira frase: cerca da metade dos estudantes tocaram mais lentamente que o andamento solicitado (Grupo 1), enquanto a outra metade tocou em andamento mais movido. Para fins comparativos, dados referentes ao produto comercial de um pianista profissional e ao padrão (tempo nominal, sem desvio temporal) foram incluídos no detalhe da Figura 2.



**FIGURA 2**  
 Percentual de tempo gasto em cada frase. Dados reunidos em dois grupos: (a) Grupo I, que despende mais tempo na frase 3; (b) Grupo II, que despende menos tempo na frase 3. No detalhe: comparação com a percentagem gasta pelo pianista (gravação comercial) e padrão (tempo nominal). G = graduando; M = mestrando; D = doutorando. O número refere-se ao ano acadêmico do estudante. Letras minúsculas referem-se a diferentes estudantes pertencentes ao mesmo nível acadêmico. N = 15.

De acordo com a Figura 2, a maioria dos estudantes (13) despendeu mais tempo na execução da quarta frase, se comparada com o tempo nominal previsto, descrito pelo padrão. Apenas dois estudantes (G2c e M1b – Grupo I) gastaram menos tempo na realização da quarta frase. Aparentemente, o Grupo II, analogamente à realização do pianista profissional, despendeu mais tempo na execução da última frase, seguido da terceira, que, por sua vez, foram executadas mais lentamente que a segunda frase. Cabe salientar que a realização do pianista profissional difere tanto dos estudantes do Grupo I, como do Grupo II com relação ao tempo relativo gasto na frase 2, uma vez que, contrariamente ao padrão, leva mais tempo para tocar essa frase. No *Ponteio nº 22* de Guarnieri, as duas primeiras frases (comp. 1-7) apresentam o sentido de antecedente-consequente. Dessa forma, a abordagem conferida pelo pianista privilegia a chegada ao clímax (início do comp. 8), no início da terceira frase.

Ainda de acordo com a frase 3 (Figura 2), há divisão clara no comportamento dos estudantes: alguns aceleram a *performance*, e outros desaceleram em termos de tempo local despendido. No caso do Grupo II, observamos que esse grupo de estudantes compensa o *accelerando*, executando a última semifrase mais lentamente que a terceira. Para melhor compreensão, a Figura 3 ilustra a frase 3 desse *Ponteio*, disposta em quatro segmentos (S), cada um constituído de seis notas (N).

The image shows a musical score for the third phrase of Ponteio nº 22 by Guarnieri, measures 8-12. The score is written for piano in treble and bass clefs. It is divided into four segments, S1 through S4, each containing six notes (N1-N6). Segment S1 (measures 8-9) consists of two groups of three notes, each marked with a triplet '3'. Segment S2 (measures 10-11) also consists of two groups of three notes, each marked with a triplet '3'. Segment S3 (measures 12-13) starts with a sixteenth rest followed by a triplet of three notes, then another triplet of three notes. Segment S4 (measures 14-15) consists of two groups of three notes, each marked with a triplet '3'. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings like 'p' and 'pp'.

FIGURA 3

Trecho do *Ponteio nº 22* de Guarnieri, comp. 8-12, S = segmento. N = nota.

Conforme ilustrado na Figura 3, essa terceira frase (comp. 8-12) é subdividida em duas semifrases (2 + 3), e o ponto culminante é atingido através da expansão do espectro do registro (comp. 8, Fá1-Sol5) acoplado com um aumento sutil da densidade (quatro camadas) e o uso do contraponto imitativo entre o soprano e contralto, dispostos sob forma de sequências descendentes entre a primeira e a segunda semifrases. Essa terceira frase parece exigir decisões interpretativas com relação às inflexões rítmicas. Quando os estudantes

optaram por acelerar, parece ter havido a perda de caráter relacionado ao “Triste”, indicado pelo compositor. As indicações de crescendo e decrescendo nos compassos 8-12 parecem sustentar essa hipótese interpretativa. Cabe salientar que a quarta frase (comp. 13-16) recapitula para concluir os eventos apresentados nas duas primeiras frases.

Assim, levando em conta as considerações acima apontadas, pode-se assumir o papel crucial dos eventos delineados nessa terceira frase. Portanto, a análise da realização dessa terceira frase pode fornecer indícios de níveis de competência dos estudantes, bem como apontar aspectos relevantes quanto às suas decisões interpretativas. Dessa forma, considerando o caráter “Triste” da obra e as características estruturais dessa terceira frase, o Grupo II (vide Figura 2), que acelerou nessa frase, assume uma decisão interpretativa menos coerente com o caráter requisitado a ser comunicado.

A análise das duas semifrases demonstrou que os participantes levaram, aproximadamente, o mesmo percentual de tempo tocando cada uma delas:  $49,24 \pm 2,10$  e  $50,75 \pm 2,11$ , respectivamente para a primeira e a segunda semifrase. Esses resultados sugerem que a diferença observada na Figura 2 deva ser decorrente de aspectos ligados a cada um dos segmentos, correspondentes a cada compasso.

No entanto, não se pode negligenciar que a manipulação das inflexões rítmicas refere-se tanto ao desvio do tempo de ataque da nota como também das implicações de articulação e de dinâmica. Segundo Palmer (1997), expressão musical refere-se aos microdesvios nas inflexões rítmicas e na dinâmica das notas musicais com relação ao que se encontra escrito na partitura. Uma análise da onda sonora produzida pelos estudantes demonstra que os perfis sonoros produzidos são distintos, conforme ilustra a Figura 4.

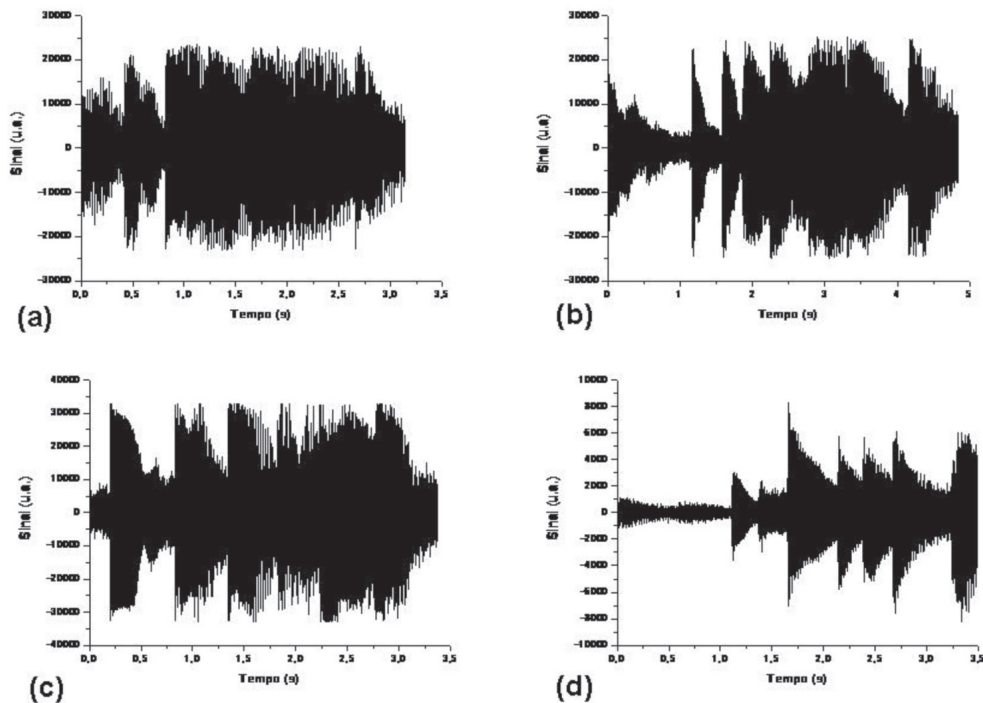


FIGURA 4

Perfil da onda sonora relativa à realização do segmento 1 da terceira frase do Ponteio n° 22 de Guarnieri, gerado após conversão em .wav: (a) D2a; (b) G2c; (c) G1b; (d) Pianista. Ordenada sinal (em unidades arbitrárias) e abscissa tempo (em segundos).

Da mesma forma, os espectrogramas mostram diferenças em intensidade da *performance* dos estudantes, conforme apresentado na Figura 4. Cabe salientar que o espectro sonoro do pianista profissional encontra-se atenuado, tendo em vista as condições de registro fonográficos distintos daqueles empregados na coleta das execuções musicais dos estudantes.

Na sequência, a terceira frase foi posteriormente analisada a partir da modelagem matemática do terceiro fragmento, que gerou uma série de curvas representadas na Figura 5. Os dados não foram normalizados em relação ao andamento (tempo total da realização das frases) a fim de não afetar a qualidade dos mesmos. Portanto, considerando que houve oscilação no andamento de cada estudante, cada fragmento possui diferente duração. A Figura 5 representa as curvas geradas a partir das modelagens da execução musical dos estudantes, assim como aquela do padrão e do produto do pianista.

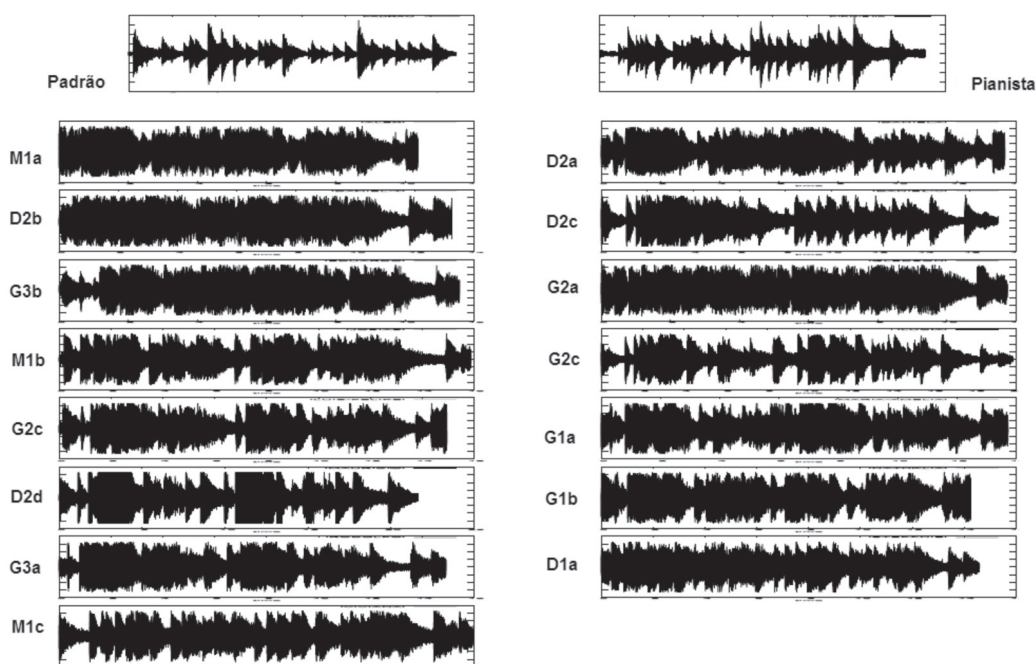


FIGURA 5

Representação das modelagens das realizações da terceira frase do Ponteio n° 22 de Guarnieri pelos estudantes. G = graduando; M = mestrando; D = doutorando. O número refere-se ao ano acadêmico do estudante. Letras minúsculas referem-se a diferentes estudantes pertencentes ao mesmo nível acadêmico. N = 15.

Os resultados foram comparados tendo como base o cálculo da média da raiz do erro quadrático com relação ao padrão ( $D_{\text{padrão}}$ ) e pianista profissional ( $D_{\text{pianista}}$ ). A Tabela 1 apresenta os valores de desvio obtidos para cada um dos estudantes.

Estudante	Pontos	D <sub>padrão</sub>	D <sub>pianista</sub>
M1a	457627	18,7	19,0
G3b	510590	17,3	17,6
G2a	517947	16,9	17,4
D2d	953513	15,9	15,2
D2b	584173	15,8	16,7
G1b	628318	15,5	16,2
G1a	605245	15,5	16,1
D2a	600360	14,4	15,5
M1b	700420	14,2	15,0
G2b	659205	14,0	15,1
D1a	643032	13,8	14,9
M1c	703348	13,6	14,6
G3a	657733	13,5	14,8
D2c	759262	12,4	12,8
G2c	875506	11,9	11,6
Padrão	668047	0	8,00
Pianista	829909	8,00	0

TABELA 1

*Dados de desvios relativos na performance do Ponteio nº 22 de Guarnieri pelos estudantes em relação àquela do padrão (referente à realização nominal) e àquela do pianista. G = graduando; M = mestrando; D = doutorando. O número refere-se ao ano acadêmico do estudante. Letras minúsculas referem-se a diferentes estudantes pertencentes ao mesmo nível acadêmico. N = 15.*

Uma análise dos resultados de erro quadrático médio aponta que os desvios não parecem estar relacionados com o nível acadêmico dos estudantes, pois dois (D2b e D2d) dos quatro doutorandos, por exemplo, obtiveram desvio-padrão relativamente elevando. Na Tabela 1 podem ser observados quatro grupos classificados em nível de competência:

- (i) 11-12,5 (produto final bom) (2 estudantes: G2c, D2c)
- (ii) 12,5-13,9 (produto final aceitável) (5 estudantes: G3a, M1b, M1c, D1a, D2a)
- (iii) 13,9 -15,8 (produto final pouco suficiente) (4 estudantes: G1a, G1b, G2b, D2b)
- (iv) 15,8-18,5 (produto final insuficiente) (4 estudantes: D2d, G2a, G3b, M1a)

Sete dos estudantes investigados atingiram grau de realização aceitável ou bom. Curioso observar que os dois estudantes do primeiro semestre de graduação (G1a e G1b) atingiram o mesmo desvio de erro (15,5) – (vide Tabela 1). Esse comportamento pode sugerir que esses estudantes estão tendo o mesmo padrão de erros, tais como imprecisão de acuidade rítmica e de alturas, por exemplo. Da mesma forma, um estudante de graduação (G2c) atingiu um baixo desvio em relação à realização do padrão e do pianista profissional.

Uma comparação do grau de desvio no erro quadrático médio com o desvio em relação ao andamento indicado na partitura sugere que um dos parâmetros responsáveis por tal desvio possa ser o andamento. Uma análise do erro relativo do tempo de execução das notas N1 a

N6 dos dois primeiros segmentos com relação ao tempo nominal permitiu comprovar essa suposição. Por exemplo, a Figura 6 representa a comparação do segmento 1, agrupada segundo os quatro grupos acima mencionados.

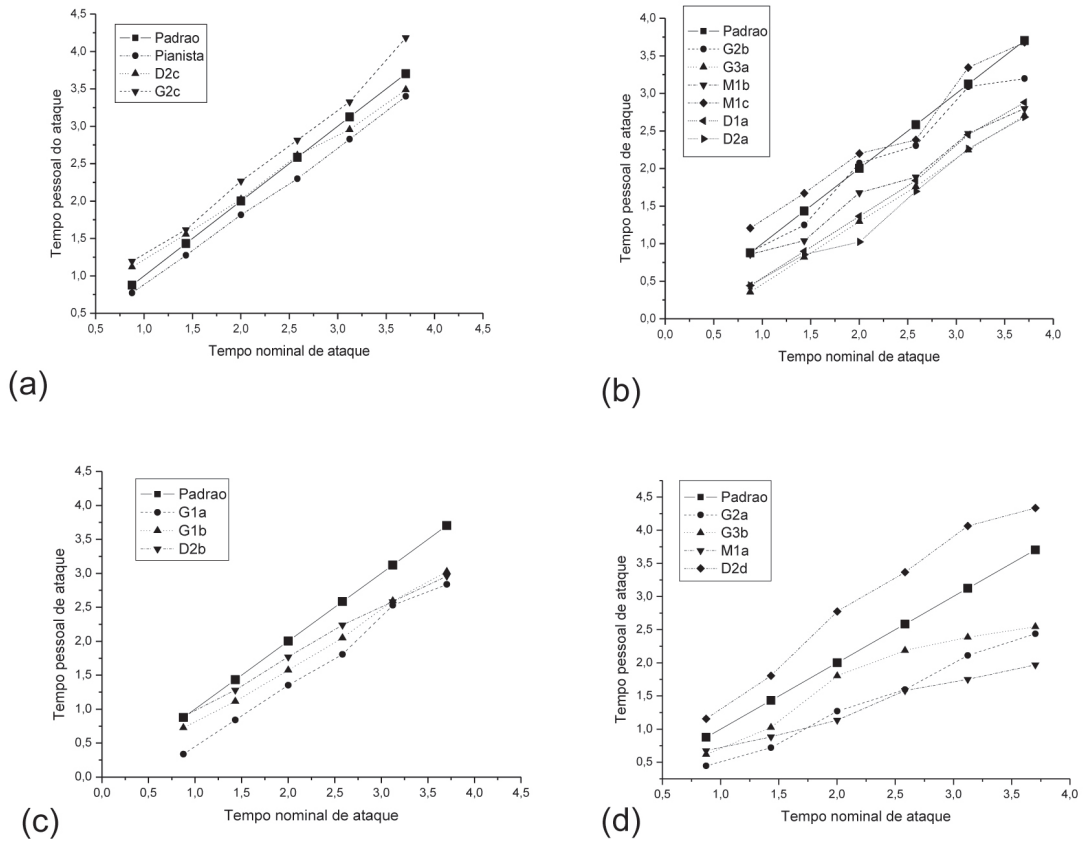


FIGURA 6

Tempo de ataque da nota prevista (nominal) e aquela realizada pelos estudantes. G = graduando; M = mestrando; D = doutorando. O número refere-se ao ano acadêmico do estudante. Letras minúsculas referem-se a diferentes estudantes pertencentes ao mesmo nível acadêmico. N = 15.

De acordo com Figura 6, os estudantes D2c e G2c encontram-se muito próximos das curvas que representam a *performance* nominal e aquela do pianista. O grupo de estudantes do grau “aceitável” (Figura 6b) compensa com *micro-accelerandi* e *micro-ritardandi* o tempo de ataque das seis notas. Os grupos representados em (c) e (d) afastam-se mais do padrão nominal, sem apresentar uma tendência de compensação. Cabe salientar que o grupo “insuficiente” é o grupo que desprezou o andamento, encontrando-se bem mais abaixo que a curva que descreve o comportamento do padrão (vide Figura 6d). Comportamento semelhante foi observado com relação ao segmento 2.

## considerações finais

O presente estudo demonstrou a possibilidade da modelagem matemática como instrumento de avaliação de produtos executados pelos estudantes. Para isso, os procedimentos de análise foram realizados a partir e em função das decisões interpretativas do grupo investigado. Por essa razão, a terceira frase foi tomada como elemento-chave para fins de modelagem em função das características interpretativas do grupo.

Cabe ainda salientar que, se por um lado, essa ferramenta de análise permite um tratamento holístico da interpretação dos estudantes, por outro lado, não possibilita ainda uma análise isolada do efeito de cada parâmetro de expressão musical (tais como articulação, dinâmica, contorno, etc.) em cada interpretação.

A presente pesquisa demonstrou ainda que, na população investigada, a manipulação das inflexões rítmicas do *Ponteio n.º 22* não esteve associada ao nível acadêmico. As decisões interpretativas na peça investigada, preparada sem auxílio do professor de instrumento, em termos de conhecimento estrutural, não apontaram profundidade na abordagem da obra em questão. Os resultados sugerem que os estudantes realizam um tipo de estudo focado na obtenção imediata de um produto, e, nesse aspecto, quase a metade da população investigada (sete entre os quinze participantes) mostrou um grau de competência satisfatório. Entretanto, o foco e interesse deliberado em atingir um produto artístico não parece ser o principal objetivo da população investigada em relação à preparação dessa obra.

Através de análise numérica, foi possível modelar a realização musical real dos estudantes, com custo computacional aceitável para obtenção das curvas que descrevem a produção sonora. Dessa forma, o cálculo de erro quadrático médio pode funcionar como um guia de avaliação das inflexões rítmicas nas realizações de uma dada obra musical. Especificamente, do ponto de vista de implicações potenciais para a educação musical, essa abordagem pode servir de ferramenta para desenvolvimento de programas de computação (em colaboração com profissionais da ciência da computação) destinados à autoavaliação de produtos gerados por instrumentistas em termos de grau de coerência e de desvio aceitável (ou não) nas inflexões rítmicas de uma dada obra musical interpretada. Além disso, essa ferramenta poderia também vir a ter aplicações em cursos de educação à distância, como dispositivo complementar de autoavaliação para a prática instrumental. Do ponto de vista das situações de ensino e aprendizagem, tal dispositivo poderia ainda fornecer indícios quantitativos do grau de liberdade assumido pelo estudante ou de negligência às convenções estilísticas aceitáveis na *performance* de uma dada obra.



- BERGER, J. O. *Statistical decision theory and Bayesian Analysis*. 2nd ed. New York: Springer-Verlag, 1985.
- CANAZZA, S.; DE POLI, G.; VIDOLIN, A. Perceptual analysis of the musical expressive intention in a clarinet performance. *Lectures Notes in Computer Science*, v. 1317, p. 441-450, 1997.
- DE GROAT, M. H. *Probability and statistics*. 2nd ed. Massachusetts: Addison-Wesley, 1986.
- DELGADO, M.; FAJARDO, W.; MOLINA-SOLANA, M. A state of the art on computational music performance. *Expert Systems with Applications*, v. 38, p. 155-160, 2011.
- DESAIN, P.; HONING, H. Does expressive timing in music performance scale proportionally with tempo? *Psychological Research*, v. 56, p. 285-292, 1994.
- DUNSBY, J. *Performing music: shared concerns*. Oxford: Clarendon Press, 1995.
- FRIBERG, A.; BRESIN, R.; SUNDBERG, J. Overview of the KTH rule system for musical performance. *Advances in Cognitive Psychology*, v. 2, n. 2-3, p. 145-161, 2006.
- GERLING, C. C.; SANTOS, R. A. T. dos; DOMENICI, C. O efeito do estímulo aural ou visual de parâmetros de performance por estudantes de piano. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2010. p. 1160-1167.
- GOEBL W.; PALMER C. Tactile feedback and timing accuracy in piano performance. *Experimental Brain Research*, v. 186, p. 471-479, 2008.
- \_\_\_\_\_. Finger motion in piano performance: Touch and tempo. In: WILLIAMON, W.; PRETTY, S.; BUCK, R. (Org.). *Proceeding of the International Symposium on Performance Science*. Utrecht: AEC, 2009a. p. 65-70.
- \_\_\_\_\_. Synchronization of timing and motion among performing musicians. *Music Perception*, v. 26, p. 427-438, 2009b.
- GRAHN, J. A.; McAULEY, J. D. Neural bases of individual differences in beat perception. *Neuroimage*, v. 47, p. 1894-1903, 2009.
- HONG, J.-L. Investigating expressive timing and dynamics in recorded cello performance. *Psychology of Music*, v. 31, p. 340-352, 2003.
- HONING, H.; BAS DE HAAS, W. Swing once more: Relating timing and tempo in expert jazz drumming. *Music Perception*, v. 25, p. 471-476, 2008.
- KOPIEZ, R. Making music and making sense through music. In: COLWELL, R. (Ed.). *MENC handbook of musical cognition and development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 189-224.
- MAVROMATIS, P. A multi-tiered approach for analyzing expressive inflexões rítmicas in music performance. *Communications in Computer and Information Science: Mathematics and Computation in Music*, v. 28, p. 193-204, 2009.
- PALMER, C. Music performance. *Annual Review of Psychology*, v. 48, p. 115-138, 1997.
- PALMER, C.; DALLA BELLA, S. Movement amplitude and tempo change in piano performance. *Journal of Acoustical Society of America*, v. 115, p. 2590, 2004.
- REPP, B. H. Diversity and commonality in music performance: An analysis of timing microstructure in Schumann's "Träumerei". *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 92, p. 2546-2568, 1992a.
- \_\_\_\_\_. A constraint on the expressive timing of a melodic gesture: Evidence from performance and aesthetic judgement. *Music Perception*, v. 10, n. 2, p. 221-242, 1992b.
- \_\_\_\_\_. Individual differences in shaping a musical phrase: The opening of Chopin's Etude in E Major. In: YI, S. W. (Ed.). *Proceedings of the 5th International Conference on Music Perception and Cognition*. Seoul, 1998. p. 27-34.
- REPP, B. H.; KELLER, P. E. Self versus other in piano performance: detectability of timing perturbations depends on personal playing style. *Experimental Brain Research*, v. 202, p. 101-110, 2010.
- THOMSON, W. F. Composer-specific aspects of musical performance: An evaluation of Clynes theory of "pulse" for performance of Mozart and Beethoven. *Music Perception*, v. 7, p. 15-42, 1989.

THOMPSON, W. F.; CUDDY, L. L. Music performance and the perception of key. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 23, p. 116-135, 1997.

THOMPSON, W. F.; DIAMOND, C. T. P.; BALKWILL, L. The adjudication of six performances of a Chopin Etude: A study of expert knowledge. *Psychology of Music*, v. 26, p. 154-174, 1998.

TOMIC, S. T.; JANATA, P. Beyond the beat: Modeling metric structure in music and performance. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 124, n. 6, p. 4024-4041, 2008.

TODD, N. P. The dynamics of dynamics: A model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 91, p. 3540-3550, 1992.

WILLIAMON, A.; COIMBRA, D. (Org.). *Proceeding of the International Symposium on Performance Science*. Porto: AEC, 2007.

WILLIAMON, A.; EDWARDS, D.; BARTEL, L. (Org.). *Proceeding of the International Symposium on Performance Science*. Toronto: AEC, 2011.

WILLIAMON, W.; PRETTY, S.; BUCK, R. (Org.). *Proceeding of the International Symposium on Performance Science*. Utrecht: AEC, 2009.

WINDSOR, W. L. Measurements and models of performance. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Ed.). *The Oxford handbook of music psychology*. New York: Oxford University Press, 2009. p. 323-331.

Recebido em  
01/12/2011

Aprovado em  
02/02/2012

# **Resenha: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011. 352p. (Série Educação Musical)**

Book review: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical).

**VANILDA LÍDIA FERREIRA DE MACEDO\*** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ [vanilda.lidia@gmail.com](mailto:vanilda.lidia@gmail.com)

O livro organizado por Teresa Mateiro<sup>1</sup> e Beatriz Ilari<sup>2</sup> apresenta as ideias de dez pedagogos estrangeiros cujas pedagogias para o ensino de música foram difundidas em inúmeros países, inclusive o Brasil, ao longo do século XX e ainda no século XXI: Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki, Gertrud Meyer-Denkman, John Paynter, Raymond Murray Schafer e Jos Wuytack. Cada proposta pedagógica é descrita em um capítulo, por autores de diferentes instituições brasileiras, além de uma autora portuguesa.<sup>3</sup>

A estrutura da obra constitui-se de uma apresentação feita pelas organizadoras, seguida pela introdução redigida por Maura Penna<sup>4</sup> e depois pelos dez capítulos que tratam das pedagogias musicais, dispostas cronologicamente. Ao final, há um glossário com mais de 60 termos específicos de música que colaboram para a compreensão do texto. Os capítulos seguem um padrão comum que dá unidade ao livro, com os subtítulos: Ideias; Vida e Obra; Proposta Pedagógica; e Sala de Aula.

Na apresentação, as organizadoras expõem suas motivações para fazer um livro sobre tais pedagogias musicais e também a necessidade de escolhas e critérios, uma vez que não seria possível contemplar todas as pedagogias consideradas importantes. Os critérios mencionados denotam, entre outros fatores, a busca por oferecer um estudo de pedagogias estrangeiras com correspondência em abordagens de educadores musicais no Brasil, dentro das possibilidades

\* Doutoranda em Música.

1. Doutora em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical, pela Universidade do País Vasco (Espanha). Atualmente é professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil) e da Universidade de Örebro (Suécia), dentre outras atividades profissionais.

2. Doutora em Educação Musical pela Universidade McGill (Canadá). Entre 2003 e 2010 foi professora da Universidade Federal do Paraná (Brasil). Atualmente é professora da Universidade do Sul da Califórnia (Estados Unidos), dentre outras atividades profissionais.

3. São autores dos capítulos, respectivamente: Silvana Mariani; Walénia Marília Silva; Enny Parejo; Melita Bona; Vania Malagutti Fialho e Juciane Araldi; Beatriz Ilari; Jusamara Souza; Teresa Mateiro; Marisa Trench de Oliveira Fonterrada; Graça Boal Palheiros e Luís Bourscheidt.

4. Universidade Federal da Paraíba (Brasil).

do momento da concepção do trabalho. Para elas, conhecer as propostas desses e outros educadores é importante, mesmo nos dias de hoje, porque constituem parte fundamental da construção das concepções que temos sobre educação musical. O público-alvo é composto por “todas as pessoas interessadas em ensinar e aprender música, mas que têm pouco ou nenhum acesso a bibliotecas e periódicos especializados” (p. 10), além de estudantes de licenciatura em música e professores de diferentes níveis de ensino. O objetivo foi reunir textos relevantes num único volume e, assim, facilitar o acesso a tais informações, de forma que a partir da leitura os profissionais da área conheçam mais sobre o ensino de música e possam fundamentar suas práticas.

As organizadoras explicam a escolha do termo “pedagogias”, ao invés de “métodos”, palavra muitas vezes concebida de forma reducionista, como fórmula ou receita a ser aplicada.<sup>5</sup> O termo “pedagogias” foi considerado mais adequado, por contemplar possibilidades mais amplas de se conceber e utilizar as propostas. Esse tema foi debatido com maior profundidade na introdução do livro. Nessa parte, Maura Penna discute questões que envolvem o “o que” e o “como” ensinar música, sua relação com os “métodos” e o papel do professor diante destes. Aborda as pedagogias trazidas no livro e expõe suas principais características, destacando que

todos esses métodos configuram propostas de **como desenvolver uma prática de educação musical**, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau. São propostas que refletem as respostas pessoais de seus criadores ao contexto – social, histórico, cultural (educacional e musical) – em que viviam, mas que também trazem contribuições capazes de transcender as condições particulares em que foram criadas, com seus limites, fornecendo indicações que se mostram válidas e pertinentes e que podem enriquecer nossa prática. (p. 17, grifo da autora).

No decorrer dos capítulos evidencia-se que as pedagogias apresentadas, cada qual a seu tempo e contexto, procuraram criar formas para ampliar a qualidade da educação musical e promover o seu acesso a muitas pessoas. Outras características gerais, comuns entre elas ou específicas, são: considerar a música parte da formação integral do ser humano; valorizar o uso do corpo; apresentar o canto e o ritmo como elementos fundamentais para o desenvolvimento musical; defender que a música pode ser para todos; considerar a aprendizagem musical desde muito cedo; compreender que a vivência musical vem antes do estudo de conteúdos teóricos e da notação, embora sem negar a importância destes; ver o aluno como participante ativo do processo; dar valor à musicalidade; vislumbrar um fim artístico.

A leitura de *Pedagogias em educação musical* possibilita aprofundar o conhecimento acerca de clássicos, tais como Orff e Kodály e, na mesma medida, a aproximação com educadores menos conhecidos no Brasil, como Martenot, Meyer-Denkman e Wuytack.

5. Sobre o uso do termo “método”, ver também Reys e Garbosa (2010).

As atividades indicadas nos capítulos são fundamentadas em cada proposta pedagógica em questão e adaptadas à realidade brasileira, tendo sido experimentadas em diversos contextos. Para construir suas ações baseadas nessas pedagogias, seria importante que o educador procurasse aprofundar o conhecimento das diferentes propostas e refletir sobre os objetivos de sua própria abordagem. Assim, poderiam ser evitados, como discute Figueiredo (2000), a superficialidade e o não questionamento de posturas na escolha de práticas pedagógicas.

Visto de maneira reflexiva e consciente, o material apresentado no livro é de grande valor, seja como bibliografia para a formação do professor de música, seja como ferramenta de apoio na sua prática profissional. O trabalho é de qualidade e oferece muitas contribuições à área, das quais destaco: organizar e reunir grande quantidade de informações sobre pedagogias musicais relevantes; e fornecer inúmeras referências para que os interessados possam aprofundar seus estudos.

O livro também pode proporcionar uma renovação nos “ânimos” dos educadores musicais, pois lida de forma otimista com a questão da prática pedagógica. Revive os ideais que a cada tempo motivaram diferentes pensadores a desenvolver propostas de educação musical. Além disso, suscita a possibilidade de continuidade e também de novos trabalhos que abordem essas e outras pedagogias em educação musical.

FIGUEIREDO, S. L. F. Proposta Curricular de Música para o Município de Florianópolis. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – REGIÃO SUL, 3., 2000, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2000. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/abemsul/artigo6.html](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo6.html)>. Acesso em: 1 nov. 2011.

REYS, M. C. D.; GARBOSA, L. W. F. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 24, p. 107-116, set. 2010.

## referências

Recebido em  
30/11/2011

Aprovado em  
31/01/2012

**ÁLVARO LUIZ DE BORTOLI**

É professor do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com doutorado em Engenharia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou o pós-doutorado no Institut für Technische Verbeennung (Aachen, Alemanha) e investiga simulação e métodos de análise numérica.

**ALVARO NEDER**

É musicólogo e atua na graduação e pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Possui doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Foi Teacher Assistant na Universidade Brown, ministrando o curso Introduction to Ethnomusicology. Publicou o livro Creativity in education: Can schools learn with the jazz experience? Como crítico musical, publicou 66 artigos nas coletâneas de referência All music guide to jazz, All music guide to rock, All music guide e All music guide to hip-hop, além de três artigos na The Greenwood Encyclopedia of Latin American popular music, lançadas nos EUA. Tem artigos publicados na Per Musi, Intermeio e Cadernos do Colóquio (UNIRIO). Sua tese foi selecionada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio para representá-lo no Grande Prêmio Nacional Capes 2008.

**ANNA RITA ADESSI**

É pesquisadora permanente em musicologia sistemática na Universidade de Bolonha, Itália, onde é professora de Educação Musical. Doutorou-se em musicologia sistemática em 1995 e fez pós-doutorado em psicologia da música em 2000 na Universidade de Bolonha (Itália).

Seus principais tópicos de pesquisa são aprendizagem musical e inteligência artificial, saberes musicais como representações sociais, formação de professores de música, a dimensão musical de rotinas cotidianas de crianças abaixo de quatro anos, musicalidade infantil, análise musical auditiva de música pós-tonal, estilo musical e intertextualidade, música contemporânea, Claude Debussy e Manuel de Falla. Participou de inúmeros projetos de pesquisa colaborativa relacionados à tecnologia musical, educação musical e estilo musical. É coordenadora do projeto europeu MIROR-Music Interaction Relying On Reflexion, vice-presidente da ESCOM- European Society for the Cognitive Sciences of Music, membro do comitê executivo da ICMPC- International Conference on Music Perception and Cognition, do comitê científico da MERYC-European Network of Music Educators and Researchers of Young Children, e da RAIME-Research Alliance of Institutions of Music Education. Foi co-organizadora da 4ª Conferência da MERYC, em Bolonha, Itália, em 2009. Co-presidiu a 9ª ICMPC e a 6ª Conferência da ESCOM, em Bolonha, Itália, 2006. Publicou livros em italiano e diversos artigos acadêmicos em revistas científicas internacionais sobre tópicos que refletem sua ampla gama de interesses em musicologia e em educação musical. É membro do conselho editorial das revistas acadêmicas: Musicae Scientiae, International Journal of Music Education, Cognition & Artes Musicais.

**CATHY BENEDICT**

É coordenadora da Área de Educação Musical da Universidade Internacional da Flórida. Lecionou disciplinas como Pedagogia Elementar, Orff, Planejamento Curricular, Leituras Críticas em Educação Musical e Educação Musical e Necessidades Especiais. Seus interesses acadêmicos residem em facilitar contextos de educação musical nos quais os alunos assumem a perspectiva de cidadãos com senso de justiça. Publicou em revistas acadêmicas como Philosophy of Music Education Review, Music Education Research, e Research Studies in Music Education. Foi co-editora da edição de verão da Theory Into Practice e do Yearbook de 2012 da National Society for the Study of Education (Teachers College Press).

**CRISTINA BERTONI DOS SANTOS**

É doutoranda em Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal

---

do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) desde 2005 e do Centro Universitário IPA desde 2008, nos cursos de Licenciatura em Música. É professora do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, uma escola de ensino médio da cidade de Porto Alegre, na disciplina de Artes (Música). Atuou nos últimos anos como professora em cursos de formação continuada pelas prefeituras de Estância Velha, São Leopoldo, Cachoeira do Sul e Montenegro (RS). Publicações: Ensino médio: docência, identidade e autoria (livro – dois artigos).

#### **CRISTINA CAPPARELLI GERLING**

É professora titular de piano no Departamento de Música e orientadora de mestrado e doutorado em práticas interpretativas no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com intensa atividade artística, desenvolve uma extensa pesquisa sobre o acervo instrumental brasileiro e latino-americano.

#### **DULCIMARTA LEMOS LINO**

É doutora e mestre em Educação e licenciada em Educação Artística: Habilitação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pesquisadora do Gein (Grupo de Estudos em Educação Infantil na UFRGS). Fundou, há 18 anos, o Espaço de Criação Musical, escola de música que, sob sua orientação, tem no processo de criação e na imaginação sonora a tônica do fazer musical.

#### **EVANDRO CARVALHO DE MENEZES**

É mestre em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), licenciado em Música pela mesma universidade e bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professor substituto na Escola de Música da UFMG, ministra as disciplinas Análise da Prática em Música e Metodologia da Educação Musical desde agosto de 2011. Atuou como educador social na ONG Corpo Cidadão entre 2006 e 2011. Foi professor de violão do Colégio Loyola entre 2002 e 2008.

#### **FERNANDA ALBERNAZ DO NASCIMENTO**

É doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em Arte Publicitária e Produção Simbólica pela Universidade de São Paulo (USP), bacharel em Piano e licenciada em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Escola de Música e Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Música da UFG. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq – Arte, Educação, Cultura.

#### **LEILA MIRALVA MARTINS DIAS**

É doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação Musical pela Universidade de Manchester, Reino Unido (1992). Membro do Programa de Pós-Graduação de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora adjunta da Escola de Música da mesma universidade. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical (Nepem) do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Licenciada em Música pela Escola de Música da UFBA. Vice-coordenadora do Colegiado de Licenciatura em Música da UFBA. Membro da Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Música da UFRGS. Foi coordenadora de Cursos de Extensão da Escola de Música da UFBA de 1994 a 2006 - Direção Musical e Regência de Concertos e Espetáculos Musicais.

### **LISBETH SOARES**

É mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com especialização em Educação Especial pela Universidade Metodista de São Paulo. Professora coordenadora do Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão para alunos com necessidades especiais e professora de musicalização da Fundação das Artes de São Caetano do Sul (SP). É professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo (SP). Organizadora do Simpósio de Educação Musical Especial, evento anual que discute o ensino de música para pessoas com necessidades especiais. Autora de capítulos e artigos sobre educação musical especial, destacando capítulos em livro sobre educação inclusiva e arte e inclusão.

### **MARCEL RAMALHO DE MELLO**

É graduando do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Práticas Interpretativas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desde 2010, é bolsista de Iniciação Científica (Pibic/CNPq/UFPB), sob a orientação da professora Maura Penna. Tem como principais áreas de interesse a performance e ensino do canto, educação musical e musicologia histórica.

### **MARIA FILOMENA DE TOLEDO GORRADO BARBOSA FRANÇA**

É especialista em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), licenciada em História pelas Faculdades Integradas de Cataguases (FIC). Cursa pós-graduação em Educação Especial/Educação Inclusiva: da Educação Infantil à Universidade na Universidade Gama Filho (UGF). Formação técnica em Piano e Magistério em Educação Artística pelo Conservatório Estadual de Música Lia Salgado. Professora do Conservatório Estadual de Música Lia Salgado e produtora cultural. Colunista do Jornal Leopoldinense on line. Trabalhou como professora de piano por 11 anos no Centro Cultural Pró Música em Juiz de Fora (MG), onde foi pianista e produtora da Orquestra de Jazz e violista da Orquestra Jovem.

### **MAURA PENNA**

É graduada pela Universidade de Brasília (UnB) em licenciatura plena em Educação Artística, licenciatura em Música e bacharelado em Música. Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é Professora Adjunta I do Departamento de Educação Musical da UFPB, atuando na licenciatura e no mestrado em Música. Tem experiência na área de artes e de educação, com ênfase em educação musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, ensino de arte, parâmetros curriculares nacionais, prática pedagógica em arte e música, pesquisa em educação, além de manifestações culturais e artísticas na contemporaneidade. É autora de livros e inúmeros artigos publicados em coletâneas e periódicos científicos sobre educação musical, ensino de arte, linguagem e cultura. Destaca-se especialmente o livro Música(s) e seu ensino, pela editora Sulina (2ª edição revisada, 2010).

### **OLGA RENALLI NASCIMENTO E BARROS**

Cursa licenciatura em Música, com Habilitação em Educação Musical, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desde 2010, é bolsista de Iniciação Científica (Pibic/CNPq/UFPB), sob a orientação da professora Maura Penna. É violoncelista e tem como principais áreas de interesse a educação musical; pesquisa em educação musical e ensino do violoncelo.



---

### **RAFAEL RODRIGUES DA SILVA**

É graduado em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e tem especialização em Pedagogia da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é docente do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e professor de música na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tem experiência na área de artes, com ênfase em música, atuando principalmente nos seguintes temas: relativismo cultural, teoria musical, educação musical e etnocentrismo.

### **REGINA ANTUNES TEIXEIRA DOS SANTOS**

É graduada no curso de Bacharelado em Música (Piano) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), obteve o título de maître em Educação Musical da Université Toulouse Le Mirail (Toulouse, França) com a dissertação A obra para piano de Villa-Lobos, sob orientação do Prof. Dr. Robert Fajon e do Prof. Dr. Jésus Aguila. No período de 1990-1993 estudou por três anos no Conservatório Nacional da Região de Toulouse, onde obteve menção três honorable em harmonia e análise musical. No período letivo 1999/2000 fez especialização em piano junto à Universidade Ueno Gakkuen (Tóquio, Japão) na classe da Profa. Minako Fujita. Em 2001 realizou estágio no Departamento de Música da McGill University (Montreal, Canadá) sob orientação da Profa. Dra. Eugênia Costa-Giomi. É mestre e doutora em Educação Musical pela UFRGS. No período 2009-2010 realizou pós-doutorado junto ao grupo de Práticas Interpretativas do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a supervisão da Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling. Em pesquisa, sua área de interesse concentra-se na interconexão entre modos de sistematização de prática instrumental e de formas de conhecimento musical. Atualmente é professora de teclado da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte). É autora de 13 artigos em periódicos nacionais e internacionais e de dez capítulos de livros. Atualmente é membro do corpo editorial da Revista da Fundarte e da DAPesquisa.

### **SANDRA LEITE DE SOUSA AZEVEDO**

É mestranda em Ciências Políticas, Cidadania e Governança pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Portugal, especialista em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pós-graduada em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Profª Nair Fortes Abu-Merhy, licenciada em Música Piano pela UFMG. Possui formação técnica em alguns instrumentos – como flauta doce, violão e piano – e magistério em Educação Artística. Professora de piano do Conservatório Estadual de Música Lia Salgado e professora de violão, canto coral, musicalização e flauta doce da Escola Municipal de Música Leonel Vargas.

### **VANILDA LÍDIA FERREIRA DE MACEDO**

É mestre em Música – Educação Musical e licenciada em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É aluna do Doutorado em Música (Educação Musical) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa do CNPq. É membro do Grupo de Pesquisa Música e Educação (MusE). Atuou como professora colaboradora da Udesc entre 2009 e 2011, onde lecionou percepção musical e estágio supervisionado. No mesmo período atuou como regente assistente do Coral da UDESC. Possui experiência profissional na área de educação musical, tendo atuado em escolas regulares públicas e privadas, escolas livres de música e corais. Possui experiência também na formação continuada em música para professores de diversos níveis de ensino e outros profissionais.

- ¿NORMALES O ANORMALES? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical  
Ethel Batres
- Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education  
Patrick Schmidt
- A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico musical  
Magali Oliveira Kleber
- Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior  
Eduardo Luedy Marques
- A música dos professores de música: representação social da "música de qualidade" na categorização de repertório musical  
Mônica de Almeida Duarte
- Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical  
Elisa da Silva e Cunha
- Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária  
Maria Carolina Leme Joly  
Ilza Zenker Leme Joly
- Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais  
Viviane Beineke
- As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música  
Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder  
Jorge Luiz Schroeder
- Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música  
Aneliese Thönnigs Schünemann  
Leda de Albuquerque Maffioletti
- A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas  
Douglas Rodrigo Bonfante Weiss  
Ana Lúcia de Marques e Louro
- A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre – RS  
Jonas Tarcísio Reis

#### DOCUMENTOS E DEBATES

- Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo  
Carlos Eduardo de Andrade Silva e Ramos

- Educación Musical Siglo XXI: problemáticas contemporáneas  
Violeta Hemsy de Gainza
- Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa  
José Luis Aróstegui
- Educação musical na família: as lógicas do invisível  
Celson Gomes
- O menino do violão: a escola e a educação musical em família  
Regina Márcia Simão Santos
- Processos de auto-aprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento  
Marcos da Rosa Garcia
- A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso  
Mauro César Cislighi
- Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino de ritmo?  
Caroline Caregnato
- “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida  
Aline Carneiro  
Betânia Parizzi
- La entonación en niños de 9 y 10 años: un estudio multicasos  
Carla Lopardo
- O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de Apoio à e Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso  
Rui Manoel Bessa  
Rui Manoel Ferreira
- O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical  
Wânia Mara Agostini Storolli
- Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação  
Maura Penna

#### DOCUMENTOS E DEBATES

- A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola  
Jusamara Souza

- For the love of children: music, education and culture  
Patricia Campbell
- Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación  
Ana Lucía Frega
- (Para) Pensar a pesquisa em educação musical  
Luciana Del-Ben
- Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas  
Rosane Cardoso de Araújo  
Célia Regina Pires Cavalcanti  
Edson Figueiredo
- Diversidade e formação de professores de música  
Cristiane Maria Galdino de Almeida
- A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul  
Alexandra Silva dos Santos Furquim  
Cláudia Ribeiro Bellochio
- Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo  
Patrícia Kebach  
Rosangela Duarte  
Márcio Leonini
- A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS  
Cristina Rolim Wolffenbüttel
- Barulhar: a música das culturas infantis  
Dulcimarta Lemos Lino
- Ferramentas com brinquedos: a caixa da música  
Teca Alencar de Brito
- Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular  
Cecília Cavalieri França
- Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741)  
Maria Cristiane Deltregia Reys  
Luciane Wilke Freitas Garbosa

#### DOCUMENTOS E DEBATES

- Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769  
Maya Suemi Lemos

- **Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes**  
Lee Higgins
- **A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**  
Zuraida Abud Bastião
- **Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação**  
Maura Penna
- **A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica**  
Helena de Souza Nunes
- **Motivação para aprender música na escola**  
Miriam Suzana Pizzato  
Liane Hentschke
- **Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola**  
Egon Eduardo Sebben  
Maria José Subtil
- **Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos**  
Júlia Escalda Mendonça  
Stela Maris Aguiar Lemos
- **A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade**  
Eliane Hilario da Silva Martinoff
- **Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina**  
Magali Oliveira Kleber  
Cleusa Erilene dos Santos Cacione

#### DOCUMENTOS E DEBATES

- **Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**  
Jusamara Souza (Coord.)  
Cláudia Ribeiro Bellochio  
Luciana Del Ben  
Cristina Rolim Wolffenbüttel

#### HOMENAGEM

- **Esther Beyer: contribuições para a educação musical brasileira**  
Aruna Noal Correa  
Cláudia Ribeiro Bellochio

---

**Pareceristas  
ad hoc 2011**

Ana Lucia de Marques e Louro-Hettwer - UFSM, RS  
Beatriz Ilari - UFPR, PR  
Carlos Kater - ATRAVEZ (OSCIP), SP  
Celson Henrique Sousa Gomes - UFPA, PA  
Cíntia Thais Morato - UFU, MG  
Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM, RS  
Cristiane Maria Galdino de Almeida - UFPE, PE  
Cristina Grossi - UnB, DF  
Cristina Rolim Wolfenbüttel - UERGS, RS  
Eduardo Luedy Marques - UEFS, BA  
Guilherme Sampaio Garbosa - UFSM, RS  
José Nunes Fernandes - UNIRIO, RJ  
José Ruy Henderson Filho - UEPA, PA  
José Soares de Deus - UDESC, SC  
Jusamara Souza - UFRGS, RS  
Leda de Albuquerque Maffioletti - UFRGS, RS  
Lília Neves Gonçalves - UFU, MG  
Luciana Del Ben - UFRGS, RS  
Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM, RS  
Margarete Arroyo - UNESP, SP  
Maria Cristina de Cascelli de Azevedo - UnB, DF  
Maria Guiomar de Carvalho Ribas - UFPB, PB  
Maria Isabel Montandon - UnB, DF  
Maria José Subtil - UEPG, PR  
Maura Penna - UFPB, PB  
Patrícia Furst Santiago - UFMG, MG  
Regina Antunes Teixeira dos Santos - FUNDARTE, RS  
Regina Márcia Simão Santos - UNIRIO, RJ  
Rosane Cardoso de Araújo - UFPR, PR  
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo - UDESC, SC  
Sonia Teresa Ribeiro - UFU, MG  
Teca Alencar de Brito - USP, SP  
Teresa Mateiro - UDESC, SC  
Viviane Beineke - UDESC, SC

Aos colegas, agradecemos a colaboração.

Conselho Editorial

A *Revista da ABEM* é uma revista científica da área de Educação Musical que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa; de cunho teórico, através de reflexões acerca dos fundamentos e novos paradigmas educacionais, políticos, estéticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica.

O requisito principal para publicação na *Revista da ABEM* consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para prática de educação musical.

A *Revista da ABEM* tem interesse na publicação de artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas. A publicação dos textos da Revista é realizada em formato impresso e eletrônico. <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>

### **Artigos**

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais trabalhos devem privilegiar as abordagens críticas e criativas revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical.

Não serão aceitos artigos em formato de comunicação de experiência.

### **Resenhas**

A seção de **resenhas** tem como objetivo apresentar aos leitores os **lançamentos de livros** no campo da educação musical, contribuindo para a divulgação do conhecimento na área. As obras escolhidas para as resenhas devem ser recentes e apresentar conteúdo inovador e consistente, de interesse para a área. As resenhas podem ser enviadas em dois formatos:

- Resenhas de um livro analisando um lançamento nacional ou estrangeiro. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual a obra pertence, introduzir a obra e apresentar uma apreciação crítica, mencionando sua contribuição para a teoria e/ou prática da educação musical.
- Resenhas múltiplas analisando de duas a cinco obras. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual os livros pertencem e comentá-los brevemente, mencionando pontos de complementaridade e interfaces. Uma apresentação crítica é desejável.

As resenhas devem ser encaminhadas para a comissão editorial da *Revista da ABEM* com as mesmas características de formatação dos artigos.

### **Documentos e Debates**

A seção *Documentos e Debates* destina-se à divulgação de documentos que subsidiem novas pesquisas e possibilitem o avanço da área. Além disso, a seção é voltada à difusão de relatos de debates e audiências acerca das políticas públicas voltadas à Educação Musical.

## **ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES**

A *Revista da ABEM* está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português, inglês e espanhol. Todos os trabalhos devem ser enviados por e-mail ao:

**Conselho Editorial da Revista da ABEM**  
[revistaabem@hotmail.com](mailto:revistaabem@hotmail.com)

Para os autores e co-autores brasileiros que submeterem artigos ou resenhas **é necessário ser sócio da ABEM e estar em dia com a anuidade.**

Para submeter artigo para a Revista 1 do ano, o(s) proponente(s) deverá (ão) estar com a anuidade do ano anterior em dia. Se a submissão do artigo for para a Revista 2, a anuidade que deverá estar em dia é a do ano corrente.

A *Revista da ABEM* não aceita a submissão de mais de um artigo do mesmo autor e ou co-autor para um mesmo número. Tampouco aceita publicar artigos do mesmo autor ou co-autor em números sucessivos da revista, de modo que, uma vez que determinado autor ou co-autor tenha um artigo aceito para publicação, não poderá tornar a submeter artigo para o número consecutivo da revista.

Os autor(es) que tiver(em) seu texto aprovado deverá(ão) enviar à Editoria da Revista uma Carta de Cessão (modelo Revista ABEM), cedendo os direitos autorais para publicação, em formato impresso e eletrônico, em regime de exclusividade e originalidade do texto, pelo período de 2 (dois) anos, contados a partir da data de publicação da Revista.

**Os trabalhos submetidos deverão ser encaminhados sem nenhum tipo de identificação do autor.** Em caso de aceite, o autor poderá incorporar seus dados, assim como os referentes à instituição, linha de pesquisa e orientador.

#### **NORMAS TÉCNICAS:**

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 22.000 e 44.000 caracteres com espaço, incluindo a totalidade do texto: resumo, abstract, palavras-chave, texto e referências.
- b) As *resenhas* devem apresentar cerca de 7.500 caracteres com espaço e os trabalhos destinados à seção *Documentos e Debates* devem conter entre 8.000 e 12.000 caracteres com espaço.
- c) Serão aceitos trabalhos em português, inglês e espanhol.
- d) Todos os trabalhos deverão ser enviados anexados a e-mail, em arquivos no programa Word for Windows 7.0;
- e) Os textos devem ser escritos em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5;
- f) A primeira página do texto deve conter:
  - Título
  - Resumo em português, inglês ou espanhol, com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultados e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.
  - Três (3) palavras-chave, alinhamento à esquerda, em português, inglês ou espanhol.

#### **Para os trabalhos escritos em português ou espanhol:**

- Título em inglês
- Resumo em inglês (*Abstract*) com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O *Abstract* deve ser colocado logo abaixo do resumo em português ou espanhol.
- Três (3) palavras-chave em inglês com alinhamento à esquerda.

#### **Para os trabalhos escritos em inglês:**

- Título em português ou espanhol.
- Resumo em português ou espanhol com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do *Abstract*.
- Três (3) palavras-chave em português ou espanhol com alinhamento à esquerda.

g) Em separado, deverá ser enviado um arquivo intitulado DADOS DO AUTOR contendo os seguintes dados:

- 1- título do artigo,
- 2- identificação do(s) autor(es) - nome completo,
- 3- instituição à qual está(ão) ligado(s),
- 4- cargo(s),



- 5- endereço(s) para correspondência,  
6- telefone fixo, celular, fax e e-mail do(s) autor(es).

- h) Os textos devem ser escritos de forma clara e fluente. A utilização de notas de rodapé é recomendável quando o autor quiser detalhar algo que não necessita constar no texto principal. Para estas notas, deve ser usada fonte tamanho 10.
- i) As citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, fonte 11, espaço simples, entrada alinhada a 2,5 cm da margem, à esquerda, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. - No caso de citações de obras em língua estrangeira, essas devem aparecer no texto traduzidas para o português e ser apresentadas "no original" em nota de rodapé.

As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor-data, devem ser estruturadas da seguinte forma:

- Uma obra com um autor: (Meyer, 1994, p.15)
- Uma obra com até três autores: (Cohen; Manion, 1994, p.30)
- Uma obra com mais de três autores: (Moura et al., 2002, p.15-17)

- Mesmo no caso das citações indiretas (paráfrases), a fonte deverá ser indicada, informando-se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma idéia específica apresentada pelo autor.
- As citações do próprio autor devem ser colocadas de forma imparcial no texto, reportando-se à fonte bibliográfica.

- j) Tabelas e quadros devem ser inseridos no texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc.).
- k) Não serão aceitos artigos que estiverem fora das normas editoriais. **O não cumprimento do prazo e/ou a desobediência às normas poderão implicar a não aceitação do trabalho para avaliação pelos pareceristas ad hoc.**

## REFERÊNCIAS:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2002 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

### Livros

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es). Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

*Exemplo:*

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

### Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas, etc.)

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

*Exemplo:*

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

### Artigos em periódicos :

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. *Título do Periódico*, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

---

*Exemplo:*

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

#### **Trabalhos em anais de eventos científicos:**

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. *Título*. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

*Exemplo:*

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

**A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.**

#### **PROCESSO DE AVALIAÇÃO:**

O processo de avaliação dos artigos enviados para a *Revista da ABEM* consta de duas etapas:

- Primeiro, uma avaliação preliminar pelo Conselho Editorial que examina a adequação do trabalho à linha editorial da revista;
- Segundo, consulta a pareceristas ad hoc (*peer review*).

Eventuais modificações serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

#### **OBSERVAÇÕES EDITORIAIS:**

- Os artigos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).
- A revisão ortográfica e gramatical dos trabalhos em língua estrangeira é de responsabilidade do(s) autor(es)
- Serão fornecidos gratuitamente aos autores 2 (dois) exemplares impressos do fascículo em que seu artigo foi publicado.
- É permitido citar parte dos artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Em caso de dúvidas, consulte o Conselho Editorial.
- Os artigos aprovados poderão ser encaminhados para a publicação na próxima edição da *Revista da ABEM*, de acordo com a decisão da Editoria.
- O Curriculum Vitae resumido com extensão máxima de 150 palavras, contendo as principais atividades na área e o título das principais publicações do(s) autor(es), será solicitado apenas aos autores que tiverem trabalhos aprovados.
- A *Revista da ABEM* trabalha com assinaturas, doações e permutas com instituições públicas. Em caso de aprovação pelo Conselho, as bibliotecas que receberem doação de exemplares deverão acusar o recebimento por escrito.

The journal of Brazilian Association of Musical Education (Abem) is a scientific periodical of Musical Education that aims at publishing the plurality of musical education knowledge. This knowledge can be scientific, through research projects report; theoretical, through reflections on new educational, political, esthetic and cultural paradigms; or historical, contextualizing the present practices under a historical perspective.

In order to be published in this journal, the paper needs to offer scientific contribution from the relevance and pertinence discussed under a contextualized and timing perspective; the state of the art; the consistency of the paper development with the scientific knowledge; the clearness and conciseness of the study implications for musical education theory or practice.

This journal seeks theoretical papers, empirical works and essays, as well as reviews. The printed and online versions of the journal are available.

#### **Articles**

The **theoretical papers** must be supported by a wide bibliographical research and propose new models and interpretation for relevant phenomena in the musical education field. The **empirical works** must improve the knowledge through researches that are methodologically well supported and conducted, as well as appropriately analysed. The **essays** are considered free ways of scientific contribution. They must favor the creative and critical approaches and reflect on relevant themes in the musical education field.

#### **Reviews**

The review section aims at providing the readers with **book launches** in the musical education field that contribute to improve the knowledge. The books selected to the reviews must be new and they need to present innovative and consistent content of the field interest. The reviews can be sent in two formats:

- Reviews of new national or international books. The author must specify the study field of the book, introduce the book, as well as present a critical evaluation in order to make clear its contribution to musical education theory and/or practice.
- Multiple Reviews, analyzing from two to five books. The author must specify the study field of the books, offering a brief comment of them in order to mention points of complementarity and interfaces among them. A critical presentation is expected.

The reviews must be sent to the editorial body of the journal, following the same guidelines for the papers.

#### **Documents and Debates**

The *Documents and Debates* section aims at publishing documents to support new researches and to improve the field knowledge. Furthermore, the section has served to publish debate reports about the public policies in the musical education field.

### **GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS**

Abem Journal accepts collaborations from Brazilians and foreigners and the texts can be written in Portuguese, English or Spanish. All the works must be sent by e-mail to:

**Editorial Board**  
**e-mail: revistaabem@hotmail.com**

Brazilian authors and co-authors interested in publishing articles or reviews must be members of the association.

More than one paper written by the same author and/or co-author for the same edition of the journal is not accepted. The same orientation is applied to the consecutive edition, that is, if the author has his paper published in one edition of the journal, he will not submit another paper to the consecutive edition of that one he had his paper published.

ABEM journal holds the copyright for articles published for a period of two years from the date of the journal publication. A permission letter (a model of Abem journal), in printed and electronic formats, must be

---

sent by the authors who have their papers accepted to be published in order to guarantee the exclusivity and originality of the text.

**The manuscripts must not contain any kind of author's identification.** If accepted, the author must add later information about himself, his institution, research line and advisor.

#### **TECHNICAL GUIDELINES:**

- a) The articles must be of 22,000 - 44,000 characters (with space), including the whole text: abstract, keywords, text and references.
- b) The reviews must contain about 7,500 characters (with space) and the texts sent to the Documents and Debates section must contain from 8,000 to 12,000 characters (with space).
- c) Portuguese, English and Spanish are the languages accepted.
- d) The text must be attached to an e-mail. Word for Windows 7.0 is the program accepted.
- e) The texts must be written in Times New Roman, 12, space 1,5.
- f) The first page of the text must present:
  - Title
  - Abstract in Portuguese, English or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the title and above the main text.
  - Three keywords, left alignment, in Portuguese, English or Spanish.

#### **Manuscripts in Portuguese or Spanish:**

- Title in English.
- Abstract in English must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the abstract in Portuguese or Spanish.
- Three keywords, left alignment, in English.

#### **Manuscripts in English:**

- Title in Portuguese or Spanish.
  - Abstract in Portuguese or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract in Portuguese or Spanish must be written below the abstract in English.
  - Three keywords, left alignment, in Portuguese or Spanish.
- g) Another one-page document must be sent containing the article title followed by the author's identification - full name, institution, address, telephone number, fax number and e-mail.
  - h) The text language must be clear and fluent. When authors need to explain some idea outside the main text, footnotes must be included. For these notes, please use font 10.
  - i) The three-line citations, or less, must be inserted into the main text and between inverted commas, followed by author-date reference. The longer citations must be written as a separate piece of text, font 11, simple space, 2,5 cm alignment, left, followed by author-date system.

The author-date references must be presented in brackets in the following way:

- One-author book: (Meyer, 1994, p.15)
  - One-to-three authors: (Cohen; Manion, 1994, p.30)
  - More than three authors: (Moura et al., 2002, p.15-17)
- For the indirect citations, through paraphrases, the reference must be indicated with the respective page numbers when an author's particular idea is presented.<sup>87</sup>
  - The own author's citations must be presented in an impartial way, mentioning the bibliographical source.
- j) Tables and charts must be attached to the end of the text in a number sequence (i.e. Table 1 and so on). They must be indicated in the main text.
  - k) Manuscripts that do not follow the editorial guidelines will not be accepted. It is possible, according to the journal editor, the author can revise the text in a stated period (reference correction, citations, language).

---

After that, the articles could not be accepted if the author do not either satisfy the stated period or solve the inadequacies.

## REFERENCES:

The references must conform to the requirements of the ABNT /2002 /NBR 6023) Guidelines, as the following examples.

### Books

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

### Book chapters, articles in edited books, and others

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

### Journal Articles:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

### Proceedings Articles:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

**Authors are responsible for the accuracy of all references and citations.**

## EVALUATION PROCESS:

All manuscripts go through a two-step evaluation process:

- Internal Review. The editors first review each manuscript to see if it meets the basic requirements of the journal.
- External Review. Submissions which meet the basic requirements are then sent out for blind peer review. Authors will be consulted for editorial changes to manuscripts accepted for publication.

## EDITORIAL OBSERVATIONS:

- Authors are responsible for the texts.
- The spelling and grammar review of work in a foreign language is the responsibility of the author (s).
- Free printed copies of the journal will be available for the authors: **two copies per author**
- It is allowed to cite part of the articles published in the ABEM journal since the source is identified. The reproduction of the whole articles is prohibited. The Editorial Board must be consulted for further information and permission.
- The approved articles will be submitted for publication in an upcoming issue of the Journal of ABEM, according to the decision of the editors.
- The Curriculum Vitae with a maximum extension of 150 words, containing the main activities in the area and the title of the main publications of the author (s) will be requested only for authors who have papers approved.
- The journal can be subscribed, donated or permuted with public institutions. When the libraries receive free copies of the journal they must acknowledge receipt (written).

## LÍNEA EDITORIAL

La *Revista de la Abem* es una revista científica del área de Educación Musical que tiene como objetivo divulgar la pluralidad del conocimiento en educación musical, sea éste de tipo científico, a través de relatos de investigación; de tipo teórico, a través de reflexiones acerca de los fundamentos y nuevos paradigmas educacionales, políticos, estéticos y culturales; o de tipo histórico, contextualizando las prácticas actuales bajo una perspectiva histórica.

El requisito principal para publicación en *Revista de la Abem* consiste en que el artículo represente, de hecho, contribución científica en lo que se refiere a la relevancia y pertinencia del tema abordado al contexto y al momento; a la exposición del estado del arte del conocimiento en el área de la referencia teórica-conceptual adoptada; a la consistencia del desarrollo del artículo en relación a los principios de construcción científica del conocimiento; a la claridad y concisión de las implicaciones del trabajo para la teoría y/o para práctica de educación musical.

La *Revista de la Abem* tiene interés en la publicación de artículos inéditos de desarrollo teórico, trabajos empíricos y ensayos, además de reseñas. La publicación de los textos de la Revista se realiza en formato impreso y electrónico.

### Artículos

Los artículos de **desarrollo teórico** se deben sostener por amplia investigación bibliográfica y proponer nuevos modelos e interpretaciones para fenómenos relevantes en el campo de la educación musical. Los **trabajos empíricos** deben hacer avanzar el conocimiento en el área por medio de investigaciones metodológicamente bien fundamentadas, conducidas de manera crítica y adecuadamente analizadas. Los **ensayos** componen formas más libres de contribución científica. Tales ensayos deben privilegiar los enfoques críticos y creativos revelando nuevas perspectivas y trayendo reflexiones sobre temas relevantes en el área de educación musical.

Artículos en formato de comunicación de la experiencia no serán aceptados.

### Reseñas

La sección de **reseñas** tiene como objetivo presentar a los lectores los **lanzamientos de libros** en el campo de la educación musical contribuyendo, así, para la divulgación del conocimiento en el área. Las obras escogidas para las reseñas deben ser recientes y presentar contenido innovador y consistente, de interés para el área. Se pueden enviar las reseñas en dos formatos:

- Reseñas de un libro analizando un lanzamiento nacional o extranjero. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual la obra pertenece, introducir la obra y presentar una apreciación crítica, mencionando su contribución para la teoría y/o práctica de la educación musical.
- Reseñas múltiples analizando de dos a cinco obras. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual los libros pertenecen y comentarlos brevemente, mencionando puntos de complementariedad e interfaces. Una presentación crítica es deseable.

Se deben encaminar los originales para la comisión editorial de la *Revista de la Abem* con las mismas características de formato de los artículos.

### Documentos y Debates

La sección *Documentos y Debates* se destina a la divulgación de documentos que subsidien nuevas investigaciones y posibiliten el avance del área. Además de eso, la sección se orienta a la difusión de relatos de debates y audiencias acerca de las políticas públicas que se relacionan a la Educación Musical.

### ORIENTACIONES A LOS COLABORADORES

La *Revista de la Abem* está abierta a las colaboraciones de Brasil y del exterior, y acepta textos en portugués, inglés y español. Todos los trabajos deben ser enviados por correo electrónico a:

**Revista da Abem**  
e-mail: revistaabem@hotmail.com

**Para los autores y coautores brasileños que sometan artículos o reseñas es necesario ser socio de la Abem.**

La *Revista de la Abem* no acepta la sumisión de más de un artículo del mismo autor y/o coautor para un mismo número de la revista. Tampoco acepta publicar artículos del mismo autor o coautor en números sucesivos de la revista, de modo que, una vez que determinado autor o coautor tenga un artículo aceptado para publicación, no podrá hacer la sumisión de artículo para el número consecutivo de la revista.

El autor(es) que tenga(n) su texto aprobado deberá(n) enviar al Editorial de la Revista una Carta de Cesión (modelo de la Revista Abem), cediendo los derechos autorales para publicación, en formato impreso y electrónico, en régimen de exclusividad y originalidad del texto, por el período de 2 (dos) años, contados a partir de la fecha de publicación de la Revista.

**Los trabajos sometidos deberán ser encaminados sin ningún tipo de identificación del autor.**

En caso de endoso, el autor podrá incorporar sus datos, así como los referentes a la institución, línea de investigación y orientador.

**NORMAS TÉCNICAS:**

a) Los artículos deben tener una extensión entre 22.000 y 44.000 caracteres con espacio, incluyendo La totalidad del texto: resumen, abstract, palabras-clave, texto y referencias.

b) Las reseñas deben presentar cerca de 7.500 caracteres con espacio y los trabajos destinados a La sección *Documentos y Debates* deben contener entre 8.000 y 12.000 caracteres con espacio.

c) Se aceptarán trabajos en portugués, inglés y español.

d) Se deberán enviar adjuntos todos los trabajos por correo electrónico, en archivos en el programa Word for Windows 7.0;

e) Los textos deben ser escritos en Times New Roman, fuente tamaño 12, espacio 1.5;

f) La primera página del texto debe contener:

- Título

- Resumen en portugués, inglés o español, con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultados y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del título y por encima del texto principal.

- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués, inglés o español.

**Para los trabajos escritos en portugués o español:**

- Título en inglés

- Resumen en inglés (*abstract*) con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el *abstract* inmediatamente abajo del resumo en portugués o español.

- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en inglés.

**Para los trabajos escritos en inglés:**

-Título en portugués o español.

-Resumen en portugués o español con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del abstract.

-Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués o español.

g) En separado, debe enviar un archivo titulado DATOS DEL AUTOR que contiene los siguientes datos:

1- el título del artículo,

2- la identificación del (de los) autor(es) - nombre completo,

3- institución a la cual está(n) vinculado(s),

4- cargo,

5- dirección para correspondencia,

6- teléfono, móvil, fax y correo electrónico del (de lós) autor(es).

h) Los textos deben ser escritos de forma clara y fluente. La utilización de notas al pie de página es recomendable, cuando el autor quiera detallar algo que no necesita constar en el texto principal. Para estas notas, se debe usar fuente tamaño 10.

i) Las citas con menos de tres líneas se deben insertar en el texto y poner entre comillas, seguidas de la indicación de origen por el sistema autor-fecha. Las citas que excedan tres líneas se deben poner en destaque, fuente tamaño 11, espacio simple, entrada alineada a 2,5 cm del margen, a la izquierda, seguidas de la indicación de la fuente por el sistema autor-fecha. En el caso de citas en lengua extranjera, se debe traducir la citación y presentar el texto original en nota al pie de página.

Las indicaciones de las fuentes entre paréntesis, siguiendo el sistema autor-fecha, se deben estructurar de la siguiente forma:

- Una obra, con un autor: (Meyer, 1994, p. 15)

- Una obra, con hasta tres autores: (Cohen; Manion, 1994, p. 30)
- Una obra, con más de tres autores: (Mora et al., 2002, p. 15-17)
- Incluso en el caso de las citaciones indirectas (paráfrasis), la fuente deberá ser indicada, informándose también la(s) página(s) siempre que haya referencia no a la obra como un todo, sino que a una idea específica que presenta el autor.
- Las citaciones del propio autor se deben poner de forma imparcial en el texto, reportándose a la fuente bibliográfica.
- j) Tablas y cuadros se deben adjuntar al texto, con la correspondiente numeración (p.ej. Tabla 1, etc.). En el cuerpo del texto se debe indicar el lugar de las tablas.
- k) No se aceptarán artículos que estén fuera de las normas editoriales. El no cumplir con el plazo y / o la desobediencia a las reglas puede resultar en el rechazo de los trabajos antes de la evaluación de los árbitros ad hoc.

## REFERENCIAS:

Se deben presentar en espacio simple, con alineación solo a la izquierda, siguiendo las normas de la ABNT/2002 (NBR 6023).

### Libros

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

### Capítulos de libros, artículos en libros editados, y otros

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

### Artículos de Revistas

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

### Artículos de los Anales

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

## **Los autores son responsables de la exactitud de todas las referencias y citas.**

### **Proceso de Evaluación**

Todos los trabajos pasan por un proceso de evaluación en dos fases:

- Revisión interna. Lo consejo editorial primero revisa cada manuscrito para ver si cumple con los requisitos básicos de la revista.
- Evaluación Externa. Las presentaciones que cumplan los requisitos básicos se envían fuera para evaluación ciega por pares.

Los autores serán consultados para los cambios de redacción en los manuscritos aceptados para su publicación.

### **OBSERVACIONES EDITORIALES:**

- Los autores son responsables de los textos.
- La ortografía y la gramática de revisión de la obra en un idioma extranjero es responsabilidad del autor (es).
- Dos copias impresas de la revista serán disponible para los autores.
- Se permite citar parte de los artículos publicados en la Revista ABEM desde la fuente ha sido identificada. La reproducción de los artículos enteros está prohibido. El Consejo Editorial debe ser consultado para obtener más información y el permiso.
- Los artículos aprobados pueden ser sometidos para su publicación en un próximo número de la Revista de ABEM, de acuerdo con la decisión de los editores.
- El Curriculum Vitae con una extensión máxima de 150 palabras, que contiene las principales actividades de la zona y el título de las principales publicaciones del autor (s) será requerido sólo para los autores que han aprobado sus obras.
- La revista se puede suscribir, donados o permutados con las instituciones públicas. Cuando las bibliotecas recibir copias gratuitas de la revista tienen que acusar recibo (por escrito).