

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da
abem



Nº6
Setembro 2001

Associação
Brasileira
de Educação
Musical

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

DIRETORIA DA ABEM 1999-2001

Profa. Dra. Vanda Lima Bellard Freire / UFRJ (Presidente)

Prof. Dr. Carlos Kater / UFMG (Vice-Presidente)

Profa. Dra. Alda Oliveira / UFBA (Membro Honorário)

Profa. Dra. Esther Beyer / UFRGS (Secretária)

Profa. Dra. Jusamara Souza / UFRGS (Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Liane Hentschke / UFRGS (Presidente/Editor)

Prof. Dr. Joel Barbosa / UFBA

Profa. Dra. Bernardete Zagonel / UFPR

Profa. Dra. Maura Penna / UFPB

Profa. Dra. Regina Márcia Simão Santos / UNIRIO

DIRETORIAS REGIONAIS

Norte: Ana Maria Nobre Peixoto / UFPA

Nordeste: Vanildo Marinho / UFPB

Sudeste: Carlos Alberto Storti / UFU

Sul: Sérgio Figueiredo / UDESC

Centro-Oeste: Fernanda A. do Nascimento / UFG

Revista da ABEM, n. 6, setembro 2001.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Anual
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual
Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.
Tiragem: 500 exemplares
Periodicidade: Anual
É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	5
Liane Hentschke	
Ler/escrever ritmos: a análise psicolingüística de uma experiência com crianças	7
Ana Cristina F. Matte	
O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo	17
Andréa Stewart Dantas	
Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical	35
Cecília Cavalieri França	
Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores	41
Cláudia Ribeiro Bellochio	
Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical	49
Cristina de Souza Grossi	
Música popular em um Conservatório de Música	59
Margarete Arroyo	
Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras	69
Vanda L. Bellard Freire	
A percepção musical sob a ótica da linguagem	73
Virginia Bernardes	
Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores	87
Viviane Beineke	
Autores	97

Editorial

O lançamento da Revista Nº 6 faz parte das comemorações do décimo aniversário da ABEM. É com orgulho que podemos afirmar que a ABEM é hoje uma das maiores associações nacionais de Educação Musical da América Latina e, sem dúvida, a que produz um maior número e diversidade de publicações. Isto tudo graças ao esforço integrado de educadores musicais de todas as regiões do Brasil.

Este número conta com nove artigos que contemplam as temáticas de apreciação musical, formação de professores, música popular, currículo e desenvolvimento musical. Os artigos selecionados pelo Conselho Editorial e Conselho Consultivo apresentam resultados de estudos e propostas de trabalho nas diversas sub-áreas da educação musical.

Utilizando o referencial teórico da psicolingüística, Ana Matte aborda aspectos fundamentais da concomitância entre o aprendizado da escrita rítmica e melódica e a aquisição da escrita formal. Cecília França escreve sobre a relação existente entre a compreensão musical e a técnica vistos sob o enfoque do desenvolvimento musical, mostrando que o desenvolvimento técnico é fundamental para que os alunos alcancem um nível mais refinado de compreensão musical.

A formação dos professores é discutida, respectivamente, por Viviane Beineke e Cláudia Bellochio quanto a relação entre teoria e prática pedagógica de professores de música e quanto a formação e ação profissional do professor generalista no que concerne ao trabalho de música no ensino fundamental. Ambas demonstraram-se preocupadas com temas que têm ocupado espaço nos periódicos de várias partes do mundo.

Margarete Arroyo discute a presença da música popular em um Conservatório de Música, sob um referencial etnomusicológico, identificando aspectos contraditórios e hegemônicos das práticas de educação musical vinculadas à tradição musical erudita. Mesmo que de forma indireta, Andréa Dantas discute aspectos da música popular, no momento em que aponta múltiplas formas de utilização do tamborim pelos professores de música nas suas práticas educacionais.

Três, dos nove artigos discorrem sobre questões relativas à apreciação musical. Cristina Grossi discute a apreciação musical sob o enfoque avaliativo enquanto que Virgínia Bernardes ressalta a importância da apreciação musical no processo de construção do conhecimento musical. Vanda Freire, por outro lado, defende que o trabalho de apreciação musical deve contemplar o universo de experiência dos alunos como ponto de partida para a ampliação de horizontes musicais.

Apesar de os artigos tratarem de temáticas distintas, existe ao menos um ponto em comum entre eles: a preocupação dos autores com o aprofundamento e discussão de temas atuais no cenário Brasileiro e internacional. Esperamos que os trabalhos aqui selecionados venham contribuir para a reflexão e prática dos educadores musicais Brasileiros e Latino-americanos.

Liane Hentschke
Presidente do Conselho Editorial

Ler/escrever ritmos: a análise psicolingüística de uma experiência com crianças¹

Ana Cristina F. Matte

Resumo: A partir dos dados de uma turma de iniciação musical formada por crianças de 4 a 7 anos, o artigo indica o processo de aprendizagem da leitura/escrita de ritmos analisado em relação ao processo de aquisição da escrita verbal. A análise psicolingüística dos processos individuais baseou-se em produções documentadas em dois diferentes momentos do ano letivo e teve como parâmetros o desenho dos símbolos, a relação nota/sílaba e a apreensão das noções de densidade e de grupos rítmicos, indicando uma seqüência de possíveis hipóteses formuladas pelas crianças durante o processo de aquisição da escritura rítmica.

O aprendizado da escrita musical, tanto rítmica quanto melódica, é um processo de aquisição da escrita fortemente marcado pelo processo simultâneo de aquisição da escrita formal. Este último pode estar iniciando-se, em andamento ou até mesmo estar concluído, dependendo da idade e da história do indivíduo envolvido, pois o ensino de música no Brasil não é, sistematicamente, iniciado na infância. Assim, a psicolingüística pode fornecer um arsenal teórico extremamente útil no estudo da aquisição da linguagem escrita musical².

O presente trabalho foi baseado em dados de uma única turma no período de um ano, 1994. Trata-se de uma turma de iniciação musical no

conservatório Carlos Gomes, em Campinas - SP, com crianças de 4 a 7 anos, da qual participei na qualidade de professora. No que concerne à rítmica, alguns pontos são importantes na descrição do trabalho:

- o ritmo era aprendido corporalmente, com marcha e danças. Usávamos canções infantis para observar o ritmo geral, incluindo mudanças de compasso, de andamento e de subdivisão (procedimento semelhante ao sugerido por Rego, 1990, para a linguagem verbal, com a abundante utilização de literatura infantil em sala de aula);

- a composição foi usada como forma de expressão (discutíamos o tipo de música que estava sendo composta: alegre, triste etc.);

1 Pesquisa parcialmente financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP).

2 A abordagem psicolingüística do aprendizado da escrita musical é encontrada também em Sinclair (1990), e, no campo da iniciação musical, no nº 1 da revista Plural, da Escola de Música Villa-Lobos (Rio de Janeiro), e em Souza (1999).

- a gravação permitia a audição crítica de exercícios e composições.

O processo, portanto, consistia em ouvir, assimilar, reproduzir, criar e apreciar criticamente, sendo a leitura/escrita introduzida em diferentes momentos do processo a cada aula, um processo que pode ser definido do gesto à escrita (Vigostky, 1991), onde o contato professor/criança não é uma via de mão única: segundo Vigotsky (cf. Oliveira, 1993), mesmo a imitação é reconstrução do observado nos outros.

O presente texto focaliza dois momentos específicos do processo de aprendizagem da rítmica: uma brincadeira de escrita rítmica dos nomes das crianças, realizada em maio, e uma prova/ditado, realizada em dezembro.

Depois de discutir a metodologia utilizada e apresentar as crianças que produziram os textos musicais analisados, a análise da escrita rítmica dos nomes e da prova/ditado vai investigar as hipóteses das crianças frente aos problemas da escrita, além de indicar uma hierarquia desses problemas.

Estudo dos grupos rítmicos

Com a brincadeira de marcha, onde aprendíamos o que era pulso (uma regularidade temporal), fomos brincando de subdividir e multiplicar palavras no tempo. Cada sílaba deveria corresponder a uma nota e então aprendemos um código³ relacionando a palavra falada ritmicamente ao grupo rítmico:

vou = dois pulsos = uma mínima

vai = um pulso = uma semínima

corre = dois sons regulares em um pulso = duas colcheias

ligeirinho = quatro sons regulares em um pulso = quatro semicolcheias

hum = silêncio que dura um pulso = uma pausa de semínima

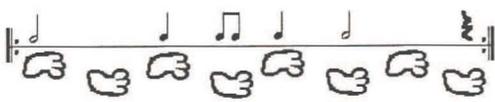
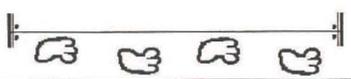
Esse trabalho, complementado por brincadeiras, como o bingo rítmico e a escrita rítmica dos nomes, forneceu subsídios para a

criação e escrita de arranjos e composições rítmicas.

O bingo funcionava como um ditado informal, além de um exercício de leitura, pois a função de "cantar" passava por todos⁴. Essa situação de ditado informal era corriqueira; por outro lado, a única vez em que fizemos um ditado formal de ritmos foi na prova de 6 de dezembro.

Os arranjos eram feitos sobre canções infantis gravadas em disco e sobre composições das crianças. Fazíamos exercícios de composição sobre o papel onde os compassos estavam previamente delimitados e os pulsos marcados para referência, como no exemplo da figura 1:

figura 1

Nome: _____ Turma: _____		Marcha das Figuras	
			
$\text{♩} = 2$	$\text{♪} = 1$	Agora escreva a sua marcha das figuras:	
$\text{♫} = 1$	$\text{♬} = 1$		

Essas composições eram trocadas, lidas pelos outros, lidas por mim, com o piano, com a voz, com o violão, com instrumentos de percussão. Num estágio inicial as semicolcheias não eram usadas, como no exemplo acima, mas logo passaram a fazer parte da marcha, com o treino do bingo rítmico.

Os trabalhos de composição permitiram privilegiar a carga cultural que a criança traz para a sala de aula e a criatividade no manuseio dos elementos da escrita e da percepção musical. Essa postura, adotada neste trabalho com crianças, tem estreita ligação com aquela discutida por Kato, (1998), para a linguagem verbal: segundo a autora, os melhores resultados dependem de uma concepção que inclua um isomorfismo parcial entre fala e escrita, permitindo o uso da experiência prévia do aluno.

3 Essa relação entre palavras e grupos rítmicos é bastante similar à apresentada por Mársico (1987), que também apresenta o bingo rítmico.

4 Os jogadores do bingo rítmico recebem cartelas com várias frases rítmicas. O "leitor" sorteia um quadrado de cartolina contendo uma frase, a qual ele lê em voz alta. O jogador cuja cartela apresenta a frase lida, marca-a com um feijão, até preencher toda a cartela. Dois bingos foram usados nessa turma: com e sem semicolcheias. Aos poucos, no bingo, o código "vai, corre, ligeirinho" foi sendo substituído por vocalizações rítmicas sem palavras e instrumentos musicais diversos.

As crianças da Turma Maravilha

As crianças escolheram o nome Turma Maravilha. A turma era composta desde crianças em fase pictográfica ou ideográfica da aquisição da linguagem verbal até crianças em fase de alfabetização formal⁵, situação bastante comum pois as escolas precisam agrupar um número mínimo de crianças para viabilizar economicamente a turma. Mesmo assim, a escola permitiu que, num primeiro momento, as crianças menores fossem separadas na Turma dos Gatinhos, cuja breve existência permitiu-nos avaliar com mais especificidade seu comportamento.

Somente seis crianças participaram da turma Maravilha no período de fevereiro a dezembro. Além dessas, foram incluídos na análise os trabalhos das crianças que completaram o primeiro semestre. Os comentários a seguir baseiam-se em anotações feitas por mim com intuito avaliativo no decorrer do curso. Prefiro adotar um código identificador (primeira letra do nome + idade) no decorrer do texto pois os nomes não retêm em si esse dado importante que é a idade.

L4: Lucas - 4 anos - participou da aula da turma dos Gatinhos e chorou quando soube que voltaria para a turma Maravilha. Inicialmente muito distraído durante as aulas, em abril já estava mais integrado à turma e passou a compreender melhor o conteúdo. Essa integração atingiu tal grau que possibilitava-lhe buscar ajuda com os colegas mais velhos quando o ritmo da turma era acelerado demais para ele. Saiu da turma no final do primeiro semestre, portanto não fez a prova de dezembro.

AP4: Ana Paula - 4 anos - também participou da turma dos Gatinhos. Participava de todas as atividades, um tanto quanto timidamente. Fez grandes progressos, considerando-se sua condição de gatinha. Concluiu o curso em dezembro.

J5: Jaqueline - 5 anos - fez parte da turma dos Gatinhos. Participava com desenvoltura, mas nem sempre conseguiu acompanhar o ritmo da turma Maravilha quando a outra turma foi extinta. Mesmo assim, foi possível observar nela a incorporação dos elementos musicais estudados durante o ano todo.

F5: Flávia - 5 anos - em função da sua intimidade com as letras e do seu grau de organização, ficou na turma Maravilha, apesar da idade. Muito animada, participava de todas as atividades acompanhando bem a turma. No final do primeiro semestre dava mostras de que, com uma turma mais adiantada, desenvolver-se-ia muito mais, mas não havia outra turma na escola que comportasse sua idade. Concluiu o curso em dezembro.

R6: Raquel - 6 anos - quieta e arredia, passou por uma fase de rebeldia no meio do primeiro semestre e depois equilibrou-se, menos introvertida do que no início do curso. Acompanhava bem as aulas pois participava de todas as atividades com interesse. Também acompanhou a turma o ano todo.

C6: Carol - 6 anos - com uma bronquite que a atormentava constantemente, fez parte dos Gatinhos, onde pôde mostrar seu espírito de liderança. Durante o mês de abril, concomitantemente à melhora de sua bronquite, deixou de fazer parte do que eu chamava de os gatinhos da turma Maravilha. Sua dificuldade inicial com a escrita/leitura musical foi sendo aos poucos superada e pude descrevê-la, em junho, como "deslumbrante". Saiu da turma no final do primeiro semestre para seguir um curso de violão.

F6: Felipe - 6 anos - irmão do Lucas, Felipe apresentava excelente desempenho, conseguindo rapidamente apreender o conteúdo e mostrava grande criatividade. Como o irmão, interrompeu o curso no final do primeiro semestre.

P6: Paula - 6 anos - Passou por uma fase de rebeldia que cessou com a introdução de um trabalho extra-classe de flauta doce, realizado conjuntamente com seu pai e orientado por mim. Participou da turma durante todo o ano.

R7: Renata - 7 anos - a única criança que já freqüentava o ensino formal (primeira série). Inicialmente era muito tímida, relutando em participar, mas não deixava de realizar todas as atividades propostas. Iniciou o curso com três semanas de atraso. Após um mês de aulas já estava mais segura, assimilando bem os conteúdos e mantendo-se num bom ritmo até o final do curso, em dezembro.

5 Segundo Kato (1988), a fase primeira fase da aquisição da leitura escrita seria a fase do pictograma ou desenho, onde há uma relação icônica entre o desenho e o que quer representar; a segunda corresponderia ao ideograma, representação simbólica mas ainda com uma concepção icônica de quantidade. Contini (1988), sugere uma divisão dessas duas fases, baseado em Ferreiro: a) grafismo primitivo (rabiscos), b) grafismo primitivo com linearidade (já com controle de direção e quantidade), c) escrita pictográfica (desenho da escrita), d) escrita ideográfica ou unigráfica (uma letra ou símbolo por palavra).

Nos próximos tópicos analiso dois tipos de produção de grupos rítmicos: a escrita dos nomes realizada em maio e cinco questões da prova de dezembro (as outras questões tratavam de percepção melódica).

Escrita Rítmica dos Nomes

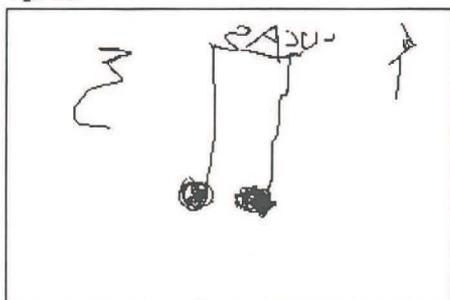
A escrita rítmica dos nomes surgiu de uma brincadeira bastante difundida cujo objetivo é apresentar e integrar pessoas num grupo (tínhamos alguns alunos novos na classe): numa roda, em pé, batíamos palmas marcando um pulso regular e cada um falava seu nome no ritmo das palmas. Várias subdivisões surgiram naturalmente. Aproveitando a situação, num segundo momento escrevi no quadro um ritmo para cada nome e cantei para eles, pedindo que me repetissem. Depois disso, sugeri que cada um inventasse um ritmo para o seu nome e escrevesse num pedaço de papel. Finalmente, cada um leu para a turma o ritmo do seu nome, essa leitura foi "corrigida" por mim, que mostrei o que realmente estava escrito, tendo sido repetida por algumas das crianças.⁶

O que caracterizaria uma escrita coerente com a "regra" dos grupos rítmicos seria a escrita de uma nota por sílaba do nome e a acentuação coerente (em cada grupo rítmico, nesse estágio, sempre a primeira nota é acentuada)⁷. Considerando esses fatores, agrupei as produções da seguinte maneira:

a) cópia do quadro: L4 e F6

L4 copiou seu nome (ritmo) do quadro, espelhando a frase rítmica assim como as letras do nome que colocou sobre as notas (figura 2). F6 também copiou do quadro o ritmo do nome como eu o havia escrito, mas sem espelhar.

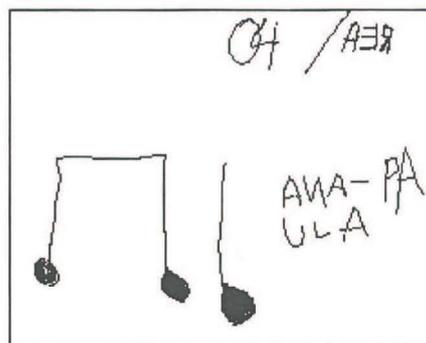
figura 2



b) menos de uma nota por sílaba: AP4

Somente a AP4 escreveu um ritmo com menos notas que sílabas do nome (figura 3). A acentuação está correta. É fácil perceber que AP4 suprimiu a sílaba final do seu nome, átona. Sendo assim, sua hipótese sobre a escrita do ritmo é aceitável e pode ser considerada correta.

figura 3



c) uma nota por sílaba, acento deslocado: R6 e C6

C6 explorou seu longo nome com variadas figuras, mas o resultado modifica a acentuação natural (A-na Ca-ro-li-na, figura 4). R6 também deslocou o acento. Ambas as meninas mostram ter uma boa hipótese sobre a relação entre as sílabas e as notas, mas ainda estão construindo a idéia do grupo rítmico, na qual ainda não cabe a acentuação.

figura 4



d) uma nota por sílaba, acento coerente: J5, F5, P6 e R7

J5 pediu ajuda para escrever o nome que falava: dizia todas as sílabas com a mesma duração e eu escrevi o que ela estava dizendo, um grupo de quatro semínimas (Ja-que-li-ne).

6 Não houve tempo hábil para uma segunda escrita, posterior a essa leitura da professora; essa segunda escrita, cuja finalidade seria permitir às crianças aceitar o que efetivamente escreveram ou procurar auto-corriger-se com vistas a escrever o que pretendiam, fica como sugestão.

7 Todas as crianças, sem exceção, desprezaram o uso de barras de compasso, por isso eu também desconsiderei-as na análise.

F5 e P6 escreveram seus nomes com o grupo rítmico que coincidia com o número de sílabas de seu nome.

R7 escreveu seu nome com três semínimas, permitindo uma leitura correta da acentuação.

Parece-me que, nesse momento, a maioria das crianças não estava segura ou mesmo preocupada com a acentuação dos grupos rítmicos e algumas ainda tinham dúvidas sobre a relação nota/sílaba.

Ditado Rítmico

Já na prova de dezembro, cujas questões de 6 a 10 dizem respeito à rítmica, podemos vislumbrar mais claramente diferentes estágios do processo. As crianças trabalharam o ano todo com os grupos rítmicos e tinham grande familiaridade com sua escrita e leitura, mas nunca haviam sido solicitadas a fazer um ditado formal. As notas foram tocadas no piano, sempre notas repetidas. Da mesma maneira como eram "cantadas" as seqüências no bingo rítmico, a regência do compasso assinalava o início e o fim das seqüências.

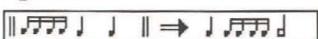
As questões podem ser agrupadas em seqüências sem silêncio e seqüências com silêncio.

Nas seqüências sem silêncio estou sugerindo a observação dos seguintes fatores: a noção de aumento/diminuição da densidade, o número de grupos, o número de notas e a razão da densidade, que nada mais é do que a escrita correta dos grupos rítmicos cuja base fundamental é a subdivisão e multiplicação dos tempos. Baseando-se nos "erros", reveladores das hipóteses que a criança está realizando (cf. Figueira, 1996), foi possível agrupar as produções da seguinte forma:

a) escrita sem noção de densidade: mesmo apresentando o número de grupos correto, este trabalho não tem coerência com a aceleração/desaceleração do ritmo ditado.

· AP4, questão 7, coloca o número correto de grupos, mas enquanto no ditado a densidade diminui e permanece, a densidade escrita por ela aumenta e diminui⁸:

figura 5



8 Na cópia dos exercícios sempre apresentarei a seqüência ditada seguida, após a seta, pela escrita da criança.

b) escrita com noção de densidade mas sem noção de grupos: a aceleração/desaceleração dos grupos escritos corresponde à do ditado, mas há insuficiência ou excesso de grupos:

figura 6

J5, questão 7: J J J J => J J
P6, questão 8: J J J J => J J J J J J
R6, questão 6: J J J J => J J J J J J J J

- J5 na questão 7 desacelerou corretamente, mas perdeu o grupo final (de uma semínima);

- P6, na questão 8, considera que a longa duração da nota inicial precisa de preenchimento, e introduz notas inexistentes, mas com o sentido de aceleração preservado;

- R6, na questão 6, acrescenta ao número correto de grupos uma pausa no final, com noção aproximada da variação de velocidade.

c) escrita com noção de velocidade e número de grupos: apesar de não levar em consideração o número de notas e a razão entre elas, esta escrita representa corretamente o número e a variação de densidade dos grupos ditados:

figura 7

AP4, questão 8: J J J J => J J J J
J5, questão 8: J J J J => J J
AP4, questão 6: J J J J => J J J J J J
J5, questão 6: J J J J => J J J J

- AP4, questão 8, respeitou o número de grupos ditado e o sentido de aceleração correto, mas 5 notas viraram 6 e a grande diferença de densidade entre elas foi atenuada em sua escrita;

- J5, questão 8, colocou os dois grupos ditados e a aceleração correta, mas 5 notas viraram 3, atenuando a grande diferença de densidade entre elas tal como fizera AP4;

- AP4, questão 6, escreveu os três grupos ditados e o movimento de acelerar/desacelerar correto, mas 4 notas viraram 6 e a pequena diferença de densidade entre elas foi exagerada em sua escrita;

- J5, questão 6, colocou os três grupos ditados e o movimento de acelerar/desacelerar correto, mas 4 notas viraram 3, pois um silêncio substituiu a inicial; sendo assim, o movimento e mesmo a razão da densidade estão praticamente corretos em sua escrita.

d) escrita com noção apropriada de densidade, de número de grupos e de número de notas: três produções apresentam número de grupos e notas correto, com a adequada noção de densidade mas razão exagerada ou atenuada:

figura 8

R7, questão 6:	J J J ⇒ J J J
R6, questão 8:	J J J J J ⇒ J J J J J
F5, questão 8:	J J J J J ⇒ J J J J J

- R7, questão 6, colocou os três grupos ditados com suas 4 notas e o movimento de acelerar/desacelerar correto, mas a razão da densidade foi exagerada;

- R6, questão 8, colocou os dois grupos ditados com suas 5 notas e a aceleração correta, mas a razão da densidade está exagerada em sua escrita, onde uma pausa soma à semínima o longo tempo que R6 percebeu maior que a maior nota por ela conhecida;

- Já F5, na questão 8, colocou os dois grupos ditados com suas 5 notas e a aceleração correta, mas a razão da densidade está atenuada em sua escrita.

e) escrita com noção de quantidade de grupos e notas, mas com noção parcial de densidade e razão parcialmente correta: estes dois casos podem ser, talvez, somente uma questão de ponto de vista. R6 e R7 escreveram da mesma forma a questão 7, parecendo querer, com o aumento da duração, marcar a acentuação natural da seqüência rítmica. A rigor, tal procedimento provoca uma aceleração final na seqüência que origina. As outras produções estão corretas. lmente é marcada por uma desaceleração:

figura 9

J J J J J ⇒ J J J J J

As outras produções estão corretas.

Quanto às questões 9 e 10, ditados de seqüências com silêncio, este apresentou-se como um complicador a mais. Optei por agrupá-las da mesma maneira que as anteriores, procurando analisar o papel do silêncio no levantamento das hipóteses:

a) escrita sem noção de densidade: nas duas vezes em que J5 escreveu seqüência com silêncio, este não aparece em sua escrita e a noção correta da variação de densidade, que aparecera em todas as três produções anteriores suas, desaparece total ou parcialmente:

figura 10

J5, questão 9:	J J J J J ⇒ J J J J J
J5, questão 10:	J J J J J ⇒ J J J J J

- J5, na questão 9, coloca o número correto de grupos, mas o movimento de aceleração transforma-se em desaceleração e a pausa é substituída por uma nota longa (mínima);

- J5, na questão 10, a qual inicia com uma pausa, exagera no número de grupos e só parcialmente consegue escrever a desaceleração ditada; além disso, escreve incorretamente o grupo de semicolcheias, omitindo uma delas.

b) escrita com noção de densidade mas sem noção de grupos: aqui o silêncio faz acrescentar ou omitir grupos:

figura 11

P6, questão 9:	J J J J J ⇒ J J J J J
R6, questão 10:	J J J J J ⇒ J J J J J
F5, questão 9:	J J J J J ⇒ J J J J J

- P6, na questão 9, escreve mais grupos rítmicos do que os ditados e omite a pausa, apesar de conseguir apreender a noção de aceleração que modaliza a seqüência;

- R6, na questão 10, omite o grupo final, mas coloca a pausa inicial e escreve corretamente o tempo relativo do primeiro grupo após a pausa;

- F5, na questão 9, escreve menos grupos rítmicos do que os ditados e omite a pausa, apesar de conseguir apreender o grupo final.

c) escrita com noção de densidade e número de grupos: Ambas as produções de AP4 omitem a pausa e colocam o número correto de grupos sonoros (silêncio não seria "sonoro"):

figura 12

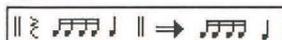


- AP4, questão 9: a noção de variação da densidade é atenuada em função da pausa entre os grupos;

- AP4, questão 10: como a pausa está no início, não atrapalha a noção de diminuição da densidade.

d) escrita com noção de densidade, número de grupos e número de notas: a presença do silêncio não atrapalhou a produção de R6 na questão 9 no que concerne ao número de notas e sentido geral de aceleração, mas ela, exagerando na variação de densidade sentida, precisou aumentar o número de grupos para dar conta do número de notas. Cabe notar que esta foi uma das poucas crianças que escreveu a pausa na questão 9.

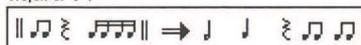
figura 13



e) escrita com noção de densidade, razão, quantidade de grupos e notas corretas mas omissão do silêncio:

- F5 e R7, questão 10:

figura 14



- R7, questão 9:

figura 15



f) Somente uma produção colocou corretamente o silêncio mas errou tanto a qualidade da variação de densidade quanto a quantidade de notas e grupos; P6, questão 10:

figura 16



No próximo tópico comentarei brevemente o trajeto observável dessas seis crianças no que concerne aos grupos rítmicos.

Grupos Rítmicos: processos

A. Ana Paula (AP4)

AP4 escreveu em maio seu nome com menos notas que sílabas, o que não significa que não tenha compreendido a escrita rítmica do nome. Na mesma folha em que escreveu o ritmo do nome escreveu Ana Pa-ula (figura 3), para dividir o nome quando a folha acabou. Possivelmente, em termos de aprendizagem da escrita verbal, ela ainda não alcançara o estágio da silabação e o que fez com o ritmo do nome foi escrever somente os segmentos sonoramente importantes: ela omitiu a sílaba átona final, que é sonoramente menos importante.

Em dezembro, AP4 apresenta dois tipos de produção nas questões sem pausa:

- questões 6 e 8: escrita com noção de densidade e número de grupos;

- questão 7: escrita sem noção de densidade (mas acerta o número de grupos).

Parece que, para AP4, o número de grupos é mais importante nesse momento do que a densidade, que ainda está sendo testada. Por isso nas duas seqüências com pausas, AP4 omitiu o silêncio, inexistência de som, e escreveu o número correto de grupos sonoros. Quando o silêncio estava no início, ela percebeu corretamente a variação de densidade, mas quando ele estava no meio, provocou uma ruptura na seqüência que a fez perder a relação entre os grupos.

B. Jaqueline (J5)

J5 não quis escrever em maio seu nome: ditou-o para mim, ritmado, e satisfez-se com o resultado: quatro semínimas.

Em dezembro, em todas as produções para seqüências sem pausa, ela escreveu corretamente a variação de densidade e, somente em uma das vezes, diminuiu o número de grupos rítmicos (perdeu, na questão 7, a semínima final).

Quando procurou escrever as seqüências com pausas, sua eficiência diminuiu: na questão 9 ela acertou o número de grupos mas inverteu a variação de densidade e na questão 10 ela exagerou o número de grupos, escreveu, incorretamente, um deles (com uma semicolcheia a menos) e, só parcialmente, representou a desaceleração ditada.

No caso da questão 9, é possível deduzir, hipoteticamente, que ela colocou uma nota longa

no lugar do silêncio e espelhou a escrita da frase. Será que o espelhamento pode ocorrer na escrita musical mesmo que na verbal já tenha sido superado? É possível.

O silêncio, para J5, ainda é uma incógnita e a obriga a questionar coisas que já havia assimilado, como a escrita de cada grupo, o número de grupos e a variação de densidade.

C. Flávia (F5)

F5 é uma pequena notável, com um rendimento comparável aos alunos mais "velhos". Ela, em maio, escreveu para o seu nome um ritmo adequado inclusive do ponto de vista da acentuação.

Na prova de dezembro, F5 acertou as duas primeiras seqüências sem pausas e parcialmente a terceira, onde atenuou a razão da densidade entre os dois grupos. A presença do silêncio também para ela foi um complicador: ela escreveu somente o grupo que conseguiu apreender na questão 9 (escrita com noção de densidade e sem noção de número de grupos) mas na questão 10, ressaltando-se a omissão do silêncio inicial, escreve corretamente o ritmo ditado. O silêncio da questão 9, no meio da seqüência, provocou uma ruptura na sua percepção e F5 perdeu a noção do conjunto.

D. Paula (P6)

P6 escreveu em maio seu nome com um grupo rítmico adequado do ponto de vista quantitativo e da acentuação. Em dezembro acertou as duas primeiras seqüências sem pausa, mas na terceira a presença de uma nota longa (mínima, dois tempos) fez com que buscasse o preenchimento do tempo com grupos inexistentes. Esse procedimento é similar àquele utilizado por ela nas questões com pausas: na questão 9, ela escreve duas notas iniciais, duas centrais preenchendo o silêncio e quatro finais. A quantidade de notas inicial e final está correta e a variação de densidade entre elas também, embora exagerada. Porém, ao escrever a seqüência da questão 10, iniciada por uma pausa, P6 prefere escrever a pausa e, mesmo assim, preencher o silêncio com notas, acabando por inverter a variação de densidade.

Aparentemente P6 tem uma noção forte do conjunto, mas reluta em manter pulsos "vazios", o que ocorre no caso das pausas e no caso de notas longas, cujo ataque num pulso produz um som mantido no(s) pulso(s) seguinte(s).

E. Raquel (R6)

R6, ao escrever o ritmo do seu nome, colocou um grupo rítmico adequado do ponto de vista do número de sílabas (duas colcheias), mas inadequado do ponto de vista da acentuação (escreveu Ráquel).

Em todos os exercícios, com e sem pausas, da prova de dezembro, R6 demonstrou ter domínio da variação de densidade e do número de grupos, mas não acertou completamente nenhuma das questões, em função de um exagero na razão de densidade entre os grupos. Em somente uma questão ela omitiu um grupo final (uma semínima, questão 10). Escreveu as pausas corretamente, exceto quando quis desnecessariamente alongar uma mínima. Portanto, a pausa não foi para ela um elemento complicador.

F. Renata (R7)

R7 escreveu seu nome corretamente em maio, tanto em número de notas quanto em acento. Em dezembro, mostrou domínio da variação de densidade, às vezes exagerada, do número de grupos e notas, sempre corretos exceto na omissão das pausas. O silêncio omitido não foi um elemento complicador, pois R7 conseguiu escrever perfeitamente os grupos rítmicos sonoros daqueles exercícios. No entanto, uma auto-correção visível pelo apagamento incompleto, na questão 10, demonstra que ela teve dúvidas em não escrever o silêncio inicial e escreveu três colcheias no início que depois apagou, ou seja, R7 sabia que havia algo onde eu pus uma pausa, mas suas hipóteses sobre a escrita ainda não se adequavam ao percebido.

Nenhum desses alunos acertou integralmente nenhuma das duas questões com pausas.

Comentários Gerais

Uma primeira consideração possível a partir dessa análise refere-se ao conceito de prova. Se eu considerar apenas acertos e meios acertos (para não ser tão radical), sendo esses últimos relativos à escrita correta de algum grupo de cada seqüência ditada, teria nas 5 questões com nota de 1 a 10: AP4 = 2, J5 = 1, F5 = 5, R6 = 3, P6 = 7 e R7 = 6. Essas notas baixas desestimulariam as alunas e não trariam nenhuma informação relevante sobre o estágio de desenvolvimento de cada uma. Ao passo que a mesma prova, lida conforme o processo de aquisição da escrita musical, possibilita ao professor perceber os tipos de hipóteses que estão sendo individualmente realizadas pelas

crianças, tal como procurei fazer no tópico anterior, e focalizar essas lacunas no dia a dia da sala de aula⁹. Isso só é possível mediante uma postura frente à iniciação musical em que predomine o conceito de música como linguagem, ao invés de técnica, o mesmo devendo ser dito sobre a escrita musical¹⁰.

Caberia, portanto, uma investigação ampla do processo de aquisição da linguagem musical escrita no escopo da psicolinguística que permitisse a construção de uma hierarquia, ou campos interrelacionados, com as hipóteses da criança sobre a escrita (estágios de desenvolvimento). Dessa forma o professor teria uma referência para analisar o material produzido pelas crianças.

A presente análise, e esta é a segunda consideração a fazer, realiza uma investida nesse sentido, possibilitando observar alguns aspectos pertinentes. Em primeiro lugar, o contato com vários grupos e elementos rítmicos não significa que a criança vá focalizá-los todos de uma vez. Quais seriam esses elementos? Sugeri a) aceleração/desaceleração; b) número de grupos rítmicos; c) número de notas; d) razão da densidade, ou melhor, razão de subdivisão/multiplicação na relação nota/pulso. O processo sugerido pela análise dos trabalhos desses alunos seria:

1. duas possibilidades: ou o aluno fixa o número de grupos rítmicos ou atém-se à questão da aceleração/desaceleração;

2. o aluno, ao perceber que sua hipótese anterior

não dá conta desses dois aspectos do ritmo, reformulando-a a fim de superar o problema, o que definiria esse segundo estágio;

3. o aluno percebe outro aspecto quantitativo do ritmo, o número de notas (ataques) e sua terceira hipótese deverá abranger também esse aspecto a partir da reformulação das hipóteses anteriores;

4. provavelmente é a acentuação que leva o aluno a questionar a hipótese anterior e o coloca no quarto estágio, aparentemente uma regressão: ele fixa o número de grupos e notas mas perde, parcialmente, a noção de variação de densidade; essa instabilidade o leva à questão da razão de subdivisão/multiplicação na relação nota/pulso;

5. quando reformular suas hipóteses conseguindo adequá-las à relação nota/pulso, estará, finalmente, escrevendo ritmos corretamente.

A percepção do silêncio coloca um novo problema para a criança frente à escrita musical. Ela vai repensar todas as suas hipóteses, cometendo erros que em seqüências sem silêncio não mais comete¹¹, até conseguir entender que, em música, o silêncio é tão importante quanto a nota.

Cabe ressaltar que esses estágios não devem ser vistos como uma seqüência rígida: assim como nada é óbvio na escrita, seja ela musical ou verbal, ou mesmo nada é óbvio na linguagem, o processo de sua aquisição é um vai e vem constante, nunca uma rua de mão única.

9 Conforme Castro (1996), é preciso levar em consideração no processo de aquisição da linguagem uma independência parcial, que produz noções infantis para palavras adultas, ou seja, recria a linguagem enquanto a adquire. Os erros, com a entrada da teoria de Piaget, passaram a ser vistos como reflexos ou indícios de um processo onde a criança, ao adquirir a representação escrita da linguagem, reconstrói sua relação com ela. A criança passa a ser vista como um sujeito ativo e a linguagem como um dos objetos cujo conhecimento é fruto da construção desse sujeito. Na discussão desse assunto, Abaurre et alii (1995) explica que, por outro lado, o sujeito piagetiano é um sujeito ideal e que, portanto, a pesquisa baseada em dados do mundo (crianças reais) não pode ignorar os dados que, se não confirmam nem contradizem a teoria, se não respondem às perguntas propostas por ela, têm, por sua vez, o potencial de evidenciar e até elucidar outras pertinências no campo da aquisição da linguagem escrita.

10 No campo da linguagem verbal, Smolka (1988), conclui que as crianças aprendem a escrever escrevendo, isto é, usando a escrita e a leitura com seus devidos fins, por isso é importante escrever porque quer e o que quer escrever, sem esquecer que essa escrita sempre direciona-se a alguém. No mesmo sentido, Cagliari (1998) enfatiza que a leitura de um texto não pode perder de vista o texto como veículo de um conteúdo global: em busca desse conteúdo, algo comunicado de alguém para alguém, o processo de leitura inclui decifração, reflexão, opinião.

11 O processamento de hipóteses pela criança é discutido em Smolka (1988). A autora sugere um agrupamento de hipóteses motivado pelo material escrito, mas ressalta que ele deve ser visto como uma construção por parte do sujeito-criança baseada em movimentos de uma linguagem em constituição e, simultaneamente, constituidora, num processo de internalização do social marcado pela relação de interlocução, ambos presentes na dimensão discursiva das produções infantis. Ela baseia-se em Vigotsky (1991), que discute que a história do desenvolvimento da linguagem nas crianças é marcada por evoluções e involuções, plena de descontinuidades, tal como na história do Homem.

Referências Bibliográficas:

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura, GERALDI, João Wanderley . Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: IEL - UNICAMP, n.25, p. 5-12, janeiro/junho, 1995.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-86, 1998.
- CASTRO, Maria Fausta Pereira de - Piaget. O método clínico e a linguagem. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: UNICAMP, p. 165-178, 1996.
- CONTINI Jr, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar In: KATO, Mary (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, p. 53-104, 1988.
- FIGUEIRA, Rosa Attie. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: UNICAMP, p. 55-86, 1996.
- KATO, Mary Aizawa. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, São Paulo: Ática, p.30-37, 1988.
- KATO, Mary Aizawa. Como aprendemos a ler e a escrever? In: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Série Fundamentos, 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MÁRSICO, Leda Osório. *Introdução à leitura e à grafia musical*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1987.
- OLIVEIRA, Marta Kohl - Vigotsky, São Paulo: Scipione, p. 55-79, 1993.
- REGO, Lúcia Lins Browne. A Literatura infantil como um caminho para a alfabetização. In: REGO, Lúcia Lins Browne *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. FTD, p. 50-78, 1990.
- SINCLAIR, Hermine. *A produção de notação na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A emergência do discurso na escrita inicial In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *A Criança na Fase Inicial da Escrita*. Campinas,: Cortez e Unicamp, p. 65-113, 1988.
- SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Bitencourt (org.). *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A pré-história da linguagem escrita In: VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 119-134, 1991.

O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo

Andréa Stewart Dantas

Resumo: O presente trabalho tem como finalidade suprir, no que se refere ao tamborim, a lacuna, no contexto escolar. A caracterização de sua linguagem, especificamente nos sambas de enredo, e o mapeamento de seus devires rítmicos permitirão aos professores utilizar esse material como gerador de direções de ensino. Além disso, pretende contribuir no atual questionamento sobre alternativas ao modelo disciplinar.

Introdução

O tamborim é um instrumento importante para a caracterização tímbrica de uma bateria de escola de samba. Por estar inserido numa prática de conjunto, a sua execução requer um aprendizado. Este se faz na compreensão da linguagem específica dos sambas de enredo. Entretanto, a literatura é extremamente escassa no que tange a essa temática. Os livros *Batuque Carioca* (Gonçalves e Costa, 2000) e *Batucadas de Samba: Como Tocar Samba* (Salazar, Marcelo, 1991) foram as únicas fontes encontradas que se propõem a fazer o registro das levadas e a mostrar a maneira de tocar os instrumentos de uma bateria de escola de samba.

Além da lacuna no que se refere ao material de publicação, ocorre uma ausência, nas próprias escolas, desse tipo de repertório com uma

identidade brasileira. O samba de enredo é fruto da produção das camadas populares da sociedade, mais propriamente dos negros. Tendo sido, por isso, discriminado, ficando à margem das instituições formais de ensino. Entretanto, a pluralidade cultural, ora reconhecida nos diversos campos da vida contemporânea, dá legitimidade a que um repertório assim constituído esteja presente nas atuais práticas pedagógicas.

É importante, porém, atentar para o fato de que, embora as manifestações estético-culturais possuam em suas linguagens o viés do dinâmico, do múltiplo e do complexo, o conhecimento artístico, quando incorporado à escola, sofre alterações profundas. Com o intuito de torná-lo efetivamente transmissível e assimilável, é reorganizado, reestruturado e se transforma numa configuração

cognitiva tipicamente escolar, isto é, em conteúdo de ensino distribuído em disciplinas compartimentadas. Como consequência, aparece um saber fragmentado, descontextualizado, esvaziado da sua dimensão expressiva, sem mais nenhuma relação com o fenômeno vivo da cultura. Tal reconstrução opera, conseqüentemente, uma diminuição de potência no material.

É preciso, portanto, refletir sobre os fatos e buscar alternativas ao ensino de música, que levem em consideração a complexidade, concretude e contextualidade do fato musical, numa tentativa de mantê-lo vivo, e também ter alunos e professores mais potencializados.

Levando em consideração tais questões, este trabalho pretende:

1. contribuir para o levantamento, a caracterização e o funcionamento das levadas do tamborim na linguagem dos sambas de enredo, instrumentalizando o professor para consulta e utilização desse material em seu mapeamento, orientando-o nas ações que, posteriormente, serão desenvolvidas na sala de aula;

2. propor uma alternativa para o modelo disciplinar instituído, a partir do tamborim, ultrapassando suas fronteiras rígidas, compreendendo o fenômeno musical na sua transversalidade e complexidade.

Utilizamos como referencial teórico, neste trabalho, o pensamento rizomático proposto pelos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari. Os conceitos de plano, território, potência, assim como os princípios de conexão, multiplicidade, heterogeneidade, cartografia permitiram-nos transitar pelo território do samba de enredo, num trajeto singular, que nos remeteu da quadra à escola.

1 – O Pensamento Rizomático e o Território dos Sambas de Enredo

O termo *rizoma*¹ foi extraído da botânica, por Deleuze, e implica num tipo de raiz que se contrapõe à raiz pivotante. Essa precisa de uma forte unidade principal, um caule, um tronco, para ser o seu eixo, seu centro, de onde partem suas ramificações em forma de galhos, folhas.

O rizoma ao contrário, não tem um centro. Ele se compõe de inúmeras hastes, filetes, linhas que se entrelaçam, se entrecruzam, se conectam de diversas maneiras entre si, em diferentes pontos, formando um imenso e caótico emaranhado, ora veloz, ora viscoso, mas contínuo, movente. “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas”(Deleuze e Guattari, 1995, p.17).

Nesse sentido, o rizoma se apresenta como um caos, isto é, uma multiplicidade de linhas se afirmando ao mesmo tempo. “Eu tendo a pensar as coisas como conjuntos de linhas a serem desemanhadas, mas também cruzadas” (Deleuze, 1992, p. 200).

Essa imensa *quantidade de linhas* que compõe o rizoma, nos permite apontar para uma de suas características, a **multiplicidade**. “Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos... O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, que toma emprestado, ou que ela cria” (Deleuze, 1992, p.47).

O *entrecruzar de seus filamentos*, por sua vez, nos remete para idéia de **conexão**. “Qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze, 1995, p. 15). As linhas se conectam de diversas maneiras entre si e em diferentes pontos, criando relações de todo tipo. “As conexões...se fazem de uma infinidade de maneiras possíveis e não são predeterminadas” (Deleuze, 1992, p.154).

A *variedade dos tipos de linhas* que compõe o rizoma nos mostra, também, uma outra característica, a **heterogeneidade**. “O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 32). Essas combinações de linhas distintas, transversais, propicia cruzamentos de toda sorte de formações.

O *conjunto de linhas* quebradiças, curvilíneas, diagonais, retas, ziguezagues, se movimentando em diversas direções e funcionando simultaneamente, nos remete para a idéia do rizoma como um mapa movente, sendo a **cartografia** mais uma de suas características.

¹ O pensamento rizomático tem sido objeto de vários estudos, estando presente em textos de comunicação de pesquisa tais como: 1) Santos, Regina Márcia S.; Dantas, Andréa Stewart; Acosta, Kathiuska & Novaes, Pedro. “Um Curso Básico de Música para Professores: Mapa de Trajetos, Saberes e Devires na Prática Pedagógica”. *Anais do 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Pôster. Rio de Janeiro, UERJ, 2000, p.427; 2) Santos, Regina Márcia S.; Dantas, Andréa Stewart; Acosta, Kathiuska & Novaes, Pedro. “Maracatu das Múltiplas Escutas e Conexões: Mapa Cartografia Em Um Curso Básico de Música Para Professores”. *IX Encontro Anual da ABEM*. Belém, 2000, p.7.

O que chamamos de um 'mapa'...é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linhas muito diferentes, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa.... Por isso cada coisa tem a sua geografia, sua cartografia, seu diagrama (Deleuze, 1992, p.47).

A estratégia para se lidar com esse emaranhado (rizoma) é produzir um corte, um crivo no caos. Desses recortes emergem planos, territórios, que são um ajuntamento de linhas com consistência provisória.

O plano ou território se compõe de linhas de segmentariedade que lhe dá uma efêmera consistência, mas também de linhas de fuga que se expandem para fora dos seus limites, prolongando-se, até encontrar um outro território ou outras linhas inaugurando um novo território, num contínuo processo de desterritorialização e territorialização. "Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc., mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar" (Deleuze & Guattari, 1995, p.18).

Numa situação de ensino, uma música utilizada pode ser compreendida como um plano/território a ser percorrido pelo professor e alunos. É preciso investigá-lo, reconhecer as múltiplas linhas que o compõe e apontar para os inúmeros trajetos que podem ser trilhados, fazer, enfim, a sua cartografia.

Esse levantamento de percursos, ou melhor, esse mapa virtual é inicialmente esboçado pelo professor com o intuito de fazer emergir o potencial que o material musical pode oferecer, para se retirar daí o máximo de possibilidades de desdobramentos de direções, de derivações e integrações da experimentação. Para isso, o professor desmembra o território em questão, desfia suas linhas, decompõe as relações que lhe dão consistência e o compõe sob novas relações, novos encadeamentos, no exercício de lançar idéias em todas as direções, sem que uma se estabeleça sobre as outras, como prevalente.

Os conteúdos musicais flagrados nas linhas que emergem do mapa devem ser tratados na sua transversalidade, isto é, na sua conexão com várias e simultâneas linhas heterogêneas que compõem aquele território ou o descompõem desterritorializando-o.

Quando Boulez se faz historiador da música, é para mostrar como, cada vez de maneira bem diferente, um grande músico inventa e faz passar uma espécie de

diagonal entre a vertical harmônica e o horizonte melódico.... Então, nessa linha transversal... move-se um bloco sonoro, que não tem mais ponto de origem, pois ele está sempre, e já, no meio da linha (Deleuze, 1997, p.95).

Essas tais linhas desemaranhadas ou as criadas e cruzadas pelo professor não pretendem ser um caminho ideal, pré-definido. São *possibilidades* de trajetos inscritos no mapa virtual. O percurso, numa perspectiva rizomática, não se faz pela ordem do prescrito, mas pelo acaso da potência dos acontecimentos no próprio deslocar. Na prática pedagógica, quando os alunos entram em contato com o material musical, são afetados por suas linhas expressivas e, ao mesmo tempo, também o afetam, numa relação de composição de forças intensivas.

É de toda a arte preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles, ele nos apanha no composto (Deleuze, 1992, p.227).

Dessa interação, uma variedade de afetos se mobilizam e podem fazer com que fluam dos alunos intensos devires. "Cantar ou compor, pintar, escrever não tem talvez outro objetivo: desencadear devires" (Deleuze, 1997, p.63). Nesse momento, certas linhas, antes virtuais, se tornam vivências efetivas. Outras tantas linhas inéditas, vindas dos alunos, surgem: conexões de linhas inusitadas, bulbos surpreendentes, linhas de fuga inimagináveis, gerando outras relações muito variadas, que modificam o percurso no território trilhado, introduzindo novas direções. Essas linhas emergentes são acrescentadas ao mapa virtual, num processo constante de atualização. Os alunos, inseridos numa relação dialógica, se tornam co-autores desse mapeamento.

O tamborim, com suas levadas e devires, constitui uma convergência de linhas sobre o território dos sambas de enredo. O professor ao fazer o seu mapeamento virtual precisa atentar para o fato de que suas linhas estão em movimento incessante, criando uma consistência provisória. Elas não páram de se desdobrar a velocidades loucas, fazendo proliferar, expandir a linguagem musical. Criam novas formas de encadeamentos rítmicos, conexões, desterritorializações, aumentando as multiplicidades que povoam o território. Nesse sentido, o tamborim deve ser percebido na sua complexidade, dinâmica, vitalidade e não reduzido a um funcionamento fixo, estável.

Lidar com o acontecimento musical na sua multiplicidade e intensidade potencializa o ensino,

faz emergir afetos que aumentam a capacidade de agir dos alunos. “Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes” (Deleuze, 1997, p. 42).

Essa vinculação estreita entre o conceito de potência e os de afecção e afeto, (que foi inicialmente apontada por Espinoza no livro III, da *Ética* e depois recuperada por Deleuze) nos importa para a compreensão deste trabalho.

Para esses dois filósofos, “os seres humanos não se definem por uma essência, senão por uma potência... Cada um tem uma potência, cada um efetua essa potência tanto como a tem em si” (Deleuze, 1980, p.1). Mas a potência se efetua de maneira distinta em cada ser, ela é variável: pode aumentar ou diminuir. “Todos os entes... têm mais ou menos potência”, por isso podemos dizer que ela é singular. O que faz variar o grau de intensidade da potência são as afecções e os afetos.

Somos, constantemente, afetados por diferentes afecções (uma idéia, uma pessoa, um objeto), que provocam variações contínuas nos nossos afetos (sentimentos). Passamos de um afeto a outro, da alegria, à raiva, ao medo etc. e a consequência disso é um aumento ou diminuição da nossa capacidade de agir ou da força de existir, enfim, uma variação da nossa potência. A alegria, por exemplo, provoca um aumento na potência, enquanto que a tristeza, uma diminuição da mesma. “A alegria e a tristeza são paixões pelas quais a capacidade de cada indivíduo, ou o seu esforço para perseverar o seu ser, é aumentada ou diminuída, favorecida ou reduzida” (Espinoza, 1979, p.211).

Tendemos a nos relacionar com as afecções e afetos de forma a querer sempre afirmar a nossa potência, isto é a almejar a alegria e a repelir a tristeza. “Tudo o que imaginamos que conduz à alegria, esforçamo-nos por fazer de modo a que se produza; mas tudo o que imaginamos que lhe é contrário ou conduz à tristeza, esforçar-nos-emos por afastá-lo ou destruí-lo” (Espinoza, 1979, p.194).

Conectar o processo pedagógico aos conceitos de potência, afecção e afeto é de grande importância. As quadras de escolas de samba propiciam um contexto que favorece o aumento de potência de agir do aluno por levar em conta a dinâmica da linguagem musical, num processo de recriação permanente. O que se constata, porém,

nas instituições escolares, é que estas, pautando-se em um universo estável, impedem trajetórias, inibem afetos, diminuem a potência.

O presente trabalho faz um paralelo entre os acontecimentos nessas duas situações de ensino. Acreditamos que a construção de projetos que permitam o aumento de potência na escola é absolutamente vital. “Não se pode abrir mão de um projeto educacional, pedagógico-musical que integre a questão do afeto (ou sentimento), isto é, a passagem de um estado de menor potência para um de maior potência, o aumento da capacidade de expressão, da potência de agir, de expressão de vida” (Santos, 1999, p.25).

2 - O Tamborim e seus Devires

O tamborim apresenta toques específicos que caracterizam o seu funcionamento no território dos sambas de enredo. Mestre Louro, diretor de bateria da Acadêmicos do Salgueiro há 25 anos, assim se refere ao instrumento:

São os violinos de uma bateria. O tamborim tem sua batida típica, normal – utilizada em qualquer samba. Mas além dela, é aproveitado pelos diretores de bateria em convenções, ou desenhos - batidas ensaiadas e marcadas, que funcionam como uma espécie de contraponto à melodia do samba (Mestre Louro, s/d, p.2).

Ele faz menção às linhas que compõem o tamborim, inicialmente se referindo à sua *batida típica*, que neste trabalho denominaremos *levada principal (ou carreteiro)*. Esta se traduz pelo preenchimento das oito semicolcheias do compasso binário, e pressupõe competências do ritmista, como coordenação motora e resistência física. Mestre Louro, em seguida, fala de *batidas ensaiadas* e *marcadas*, que se desdobram em *levadas variadas* e *convenções (ou paradinhas)*. As levadas variadas são frases com diferentes desenhos rítmicos, criados em função da letra e do arranjo, e que, portanto, variam de ano para ano. As convenções, por sua vez, implicam numa performance da bateria como um todo, e se caracterizam, normalmente, por um jogo rítmico entre o repinique e os demais instrumentos: em forma de eco (anexo 1), pergunta e resposta (anexo 2), etc.

Existem ainda outras batidas executadas pelos tamborins, como por exemplo a subida, e as viradinhas. Tais batidas e as já mencionadas serão abordadas mais detalhadamente adiante, quando tratarmos de seu funcionamento.

A presença do tamborim no território dos sambas de enredo se dá por linhas rítmicas já convencionadas, mas também com a criação de

inúmeras outras, a cada ano, num funcionamento paradoxal. Essa multiplicidade de linhas acontece pelo exercício da criatividade musical dos mestres de bateria e ritmistas, bem como pela circulação destes em outras escolas.

Os mestres de bateria são instigados, a cada ano, a criar arranjos novos num processo ininterrupto de devires rítmicos, que ampliam a linguagem dos sambas de enredo. Odilon Costa, mestre de bateria da escola de samba Grande Rio, comenta esta questão: "Meu arranjos são sempre diferentes! Nunca a gente faz o mesmo arranjo... Todo ano a gente modifica!". (Costa, 2000, p.2)

Mestre Louro, da bateria do Salgueiro, quando questionado sobre o seu processo criativo, assim responde: "Três de meus diretores cuidam dos tamborins, mas quem acaba criando os desenhos sou eu mesmo. Esses desenhos variam de ano para ano, em função do samba e atualmente são ouvidos já na gravação do CD dos sambas de enredo." (Mestre Louro, s/d, p.3)

Embora seja usual que o mestre de bateria crie as linhas para o arranjo dos instrumentos da bateria, em algumas escolas há espaço para que os próprios ritmistas tracem linhas no plano, com a sugestão de idéias musicais, como acontece nos Bambas da Orgia, em Porto Alegre. Mestre Estevão dá o seu depoimento:

Eu vou passando por naípe. Eu quero o surdo isso, o tarol isso. Pode até às vezes eles terem umas idéias para ficar mais fácil pra eles, "ah vamo fazer assim". Eu deixo fazer assim, se ficar melhor pra mim, de assimilar aquilo que eu quero, de repente... Mas é muito pouco, a intervenção deles é pouca. Eu já venho com o troço pronto de casa (Prass, 1998, p.119).

A expansão do território também se dá com o cruzamento de linhas heterogêneas. No Rio de Janeiro, em 1997, o mestre Jorjão, à frente da bateria da Viradouro, surpreendeu com uma levada funk no meio do samba de enredo. Mestre Jorjão comenta:

Certo dia, em casa, cheguei à conclusão de que a apresentação das baterias havia se tornado uma grande mesmice e, por isso decidi inovar, com essa batida.... Vi que o público consagrou a novidade, mas a gente nunca sabe o que se passa na cabeça dos jurados. Mesmo assim, apostei pra ver (Rodrigues, 1997, s/p).

O jorro de devires rítmicos por parte dos mestres e dos ritmistas, na ocasião do processo de criação do arranjo, aumenta a multiplicidade de linhas do território do samba de enredo, alargando a extensão de seus limites. Há ainda um outro conjunto de linhas que se misturam a estas, estratificando ainda mais o território, são as que

advêm da circulação dos ritmistas pelas quadras de outras escolas. Um fluxo contínuo de saberes e fazeres acontece dessa forma desde o início da história das escolas de samba. Tal prática persiste na atualidade e traz uma grande contribuição com a troca das levadas, dos breques, das técnicas entre os ritmistas.

A circulação, movida por questões de várias ordens, é responsável pela difusão das saberes musicais que permeiam o mundo do samba... Circulando, os carnavalescos aprendem mais batidas e breques, bem como macetes técnicos para lidar com os instrumentos. Circulando aprendem sobre as relações entre corpo e percussão e, sobre as concepções estéticas dos diferentes mestres de bateria. Todos esses fatores interferem nas identidades sonoras de cada grupo, identidades que não são constantes, mas sim fluidas e transformadas na proporção da circulação dos atores entre as escolas de samba (Prass, 1998, p.91).

O samba de enredo é um território que não se fixa, está em constante modificação. As múltiplas conexões, que ocorrem por conta das criações dos mestres e ritmistas e da circulação dos atores nas diferentes escolas, dão uma dimensão diferencial à sua linguagem. Variações contínuas, que proporcionam um constante remanejar dos elementos musicais e o surgimento de novas combinações sonoras, a caracterizam. Por isso podemos dizer que é pelo viés da multiplicidade e da heterogeneidade que a linguagem dos sambas de enredo se apresenta.

Não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor, ideal, como também não existe comunidade lingüística homogênea. A língua é... uma realidade essencialmente heterogênea... A língua faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como mancha de óleo... Uma língua não se fecha sobre si mesma, senão em uma função de impotência (Deleuze, 1995, p. 16).

3 - O Tamborim em Movimento: Levadas e Funcionamento

Partindo da concepção da linguagem como sistema de fluxos contínuos de conteúdos de expressão, nos interessa compreender o *funcionamento* dos diversos toques do tamborim numa bateria. Para isso, é preciso nos remetermos ao texto verbal do samba de enredo, pois os toques produzem sentido quando inseridos num contexto.

Mestre Estevão, dos Bambas da Orgia, mostra claramente essa vinculação ao falar de seu processo de criação:

O compositor se inspira em alguma coisa, se inspira e faz a letra, eu faço os arranjos. Fico com a música na cabeça e venho cantando ela mentalmente, vendo o que encaixa ali, então eu vou criando certas coisas.

Normalmente, meus arranjos é sempre em cima da letra da música... (Prass, 1998, p.119).

As fórmulas rítmicas utilizadas pelos tamborins no samba de enredo, assim como a descrição de seu funcionamento serão descritas a seguir:

SUBIDA - anuncia o começo do samba de enredo e cada novo recomeço. A sonoridade desse toque tem um brilho especial de chamamento para a abertura, para o início do acontecimento que é o samba cantado (Anexo 3);

- apresenta-se construída, normalmente, com quiálteras podendo variar;

- a reiteração dessas quiálteras é fundamental para o efeito pretendido;

- quanto ao seu começo podem ser anacrústicas, téticas ou acéfalas;

- após a sua execução, normalmente, vem a levada principal.

LEVADA PRINCIPAL - é o toque do tamborim que nos conduz ao gênero do samba, na sua especificação de samba de enredo (Anexo 4);

- se caracteriza pela repetição das oito semicolcheias de um compasso binário;

- tem a função de condução rítmica;

- seu emprego pode se dar tanto nas estrofes, quanto nos refrões.

VIRADINHA (OU BREQUE)- tem um funcionamento paradoxal, na medida em que diz respeito ao encerramento de uma idéia musical e, ao mesmo tempo, ao surgimento de outra nova (Anexo 5);

- essa passagem, normalmente, tem relação com a mudança no próprio texto do samba. Implica na ida de um tipo de levada à outra;

- normalmente, aparece no final da primeira parte, no final da segunda, no final do samba para retornar ao início e, às vezes, precede as paradinhas;

- é importante ressaltar que podemos ter uma passagem brusca no toque do tamborim, de uma levada outra, sem que se utilize da viradinha. Trata-se, portanto, de um recurso opcional.

LEVADA VARIADA - sua presença no samba ameniza o caráter monótono da levada principal. Estabelece um contraste, sendo uma outra alternativa de levada (Anexo 6);

- não se prende a uma única fórmula rítmica. Podendo se apresentar sob diversas formas;

- pode se localizar nos refrões e/ou nas estrofes;

- às vezes, está relacionada à temática do enredo.

PARADINHAS- algumas vezes o tamborim executa, no meio de um samba, certos desenhos rítmicos convencionados, em conjunto com os demais instrumentos da bateria. (Conforme vimos anteriormente).

Foi trazido para este trabalho o arranjo dos tamborins no samba da Mocidade Independente de Padre Miguel: *Sonhar não Custa Nada* (1992), de Paulinho Mocidade, Dico da Viola, Moleque Silveira. Tal arranjo servirá como demonstração do funcionamento das levadas (Anexo 6). O critério de escolha da música se deveu à audibilidade da gravação, bem como pelo fato de ser um arranjo simples, embora de difícil execução.

4 – A Potência e a Bateria de Escola de Samba

Para se tocar tamborim numa bateria de escola de samba exige-se um conhecimento prévio do ritmista no que tange à execução do instrumento. Normalmente, participam da bateria pessoas da própria comunidade que já são integrantes da escola há muitos anos. Pelo processo de imersão, desde a infância, elas vão entrando em contato com o gênero musical, de forma lúdica até se tornarem adultos, com a possibilidade de serem ritmistas.

Entretanto, outros participantes, embora não façam parte da comunidade, também se interessam em participar da bateria. Nesses casos, normalmente, é preciso se submeter a um processo seletivo para verificação da competência na execução.

Uma vez que o ritmista esteja incluído na bateria, ele estará sujeito a um processo de ensino-aprendizagem permanente, pois a cada ano há um novo samba de enredo que propicia a criação de novos devires rítmicos, que precisam ser conhecidos e dominados.

Esse processo de ensino-aprendizagem do tamborim apresenta características próprias que fogem aos padrões institucionais estabelecidos pela educação escolar. Vários aspectos contribuem para o aumento de potência do ritmista/estudante na escola de samba:

1. o ritmista, está inserido numa prática de conjunto, onde faz uso artístico, prazeroso e imediato dos instrumentos musicais. Não se adia o contato com os instrumentos em nome de uma teoria que deva anteceder a prática. A compreensão dos elementos da linguagem musical se dá no próprio fazer, isto é, na possibilidade que o ritmista tem de imergir no conjunto e “entrar no batido” (Arroyo, 2000, p.3), e, não do acervo de informações dado pelo professor;

2. o aprendizado dos ritmos se apresenta contextualizado, ganhando sentidos e formas significativas. As células rítmicas, as frases, as paradinhas executadas no tamborim pelos ritmistas são linhas que, por estarem introduzidas num fato musical concreto, dão mais potência ao aprendizado. Os elementos rítmicos não estão fragmentados em unidades isoladas para “compreensão”, de forma a destituir o sentido musical que lhes é inerente. Estão, sim, articulados com expressão no transcurso da experiência, isto é, num samba de enredo cantado e tocado nos ensaios e no desfile;

3. o ritmista lida com a complexidade da ocorrência musical em si. Não há organização linear e hierárquica do material por graus de dificuldade e complexidade. O acontecimento musical é tomado no seu emaranhado, isto é, no conjunto das linhas concomitantes que o compõe. Numa levada, o ritmista lida simultaneamente com pulso, subdivisões, acentuações, células rítmicas, síncopes etc. Nesse sentido, o processo de aprendizagem se dá traçando transversais, irredutíveis a qualquer linearidade;

4. a poliritmia presente na bateria torna rica a experiência do ritmista. Um arranjo para uma bateria de escola de samba é organizado a partir da superposição das batidas dos naipes de instrumentos, de forma a se ter uma polifonia rítmica. Isso proporciona ao ritmista o contato com outros naipes, com seus timbres diferenciados (surdos de primeira, segunda e terceira, repiniques, caixas e/ou taróis, tamborins, ganzás, cuícas, agogôs, pandeiros); com a levada em ostinato do ganzá, dos surdos de primeira e de segunda; com os fraseados do tamborim; com as diferentes acentuações de taróis e caixas, com os improvisos do repinique ou dos surdos de terceira. A imersão nessa paisagem sonora faz com que se desenvolva a musicalidade do ritmista, no que tange à escuta vertical, à concentração e à execução;

5. a heterogeneidade das levadas do tamborim desafia o ritmista em sua prática. Já vimos que a presença dos tamborins na linguagem dos

sambas de enredo é dinâmica. O material rítmico é conectado a modos de codificação muito diversos: subidas, levada principal, levadas variadas, paradinhas que estão constantemente variando. A multiplicidade e heterogeneidade de toques motiva o ritmista a dominar as levadas e a executá-las com prazer;

6. a força sonora de uma bateria afeta intensamente a quem toca. Essa massa sonora, produzida pela quantidade de pessoas envolvidas, dá à bateria uma sonoridade singular. Propicia um imenso prazer de sentir no corpo a vibração do som. É um bloco de sensações que afeta o ritmista e o impele a tocar mais, a se misturar mais com esse composto de forças. Tornar-se responsável, juntamente com os demais, por este resultado musical do conjunto, estimula o estudo das levadas para uma performance cada vez melhor ;

7. a festa do carnaval estimula a aprendizagem. A existência da festa (o desfile na avenida com todo o ritual de local, data, hora especial para sua realização); a presença da platéia, a disputa entre as escolas, dão sentido à aprendizagem e impulsionam os inúmeros encontros necessários para a performance. A festa tem muita intensidade e opera como força básica na longa preparação anterior .

Cada um desses elementos, anteriormente, apontados afeta o aluno de forma a aumentar a sua potência de agir, propiciando uma imensa alegria de estar aprendendo/tocando. O processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, acontece com prazer e intensidade.

5 – A Potência e a Escola

Esse trabalho, conforme dissemos, pretende servir como material de consulta e apoio ao professor, em seu encontro com os alunos, no mapeamento virtual das linhas do tamborim. Entretanto, o conhecimento artístico não pode ser transmitido na escola tal qual é produzido em seu habitat. No caso específico da música, ocorre uma ruptura entre o acontecimento musical em si e a disciplina de educação musical, o que requer uma maior reflexão.

Utilizaremos a noção de mediação didática desenvolvida por Lopes, ao fazer uma análise sobre o conhecimento escolar, suas interrelações com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. Embora sua investigação se debruce sobre as ciências físicas, achamos interessante trazer tal discussão para o campo das artes, mais propriamente o da música.

Há necessidade de processos de transposição didática, capazes de tornar os saberes escolares dotados de especificidade... Nesse sentido a escola é verdadeiramente criadora de configurações cognitivas... Portanto há uma diferença... entre saber ensinado e saber de referência (Lopes, 1999, p.19).

Pressupor que existe uma continuidade entre o conhecimento musical popular e a música na escola e que é possível passar de um para o outro sem ruptura não permite a real compreensão do acontecimento pedagógico. A apropriação pela escola desse saber, implica no exaustivo trabalho de transforma-lo em objeto de ensino.

Os termos despersonalização e descontemporização também são utilizados por Lopes para mostrar como esse processo descaracteriza o material original, descompondo-lhe as relações, constituindo nova configuração.

No que tange à música, uma diminuição de potência ocorre quando os saberes populares são transformados em matéria escolar. Disciplina-se também o corpo do aluno e do professor. Ficar em pé, dançando, sentindo o ritmo em suas múltiplas possibilidades, lhes é vedado. O corpo deve estar submetido, paralisado na sala de aula, apenas atento à narração do professor. Essa postura contraria frontalmente a prática dos saberes populares, onde o corpo se apresenta como elemento fundamental de expressão, comunicação e serve de elemento mediador no ensino.

É comum, nos nossos cocos de roda, os participantes acompanharem o canto e a dança com palmas e batidas de pés no chão. Nas jornadas dos Reisados, os seus integrantes também batem no chão num passo chamado 'trupé'. Desta mesma forma, os nossos índios quando dançam no centro de suas aldeias, atam aos seus tornozelos conchas ou sementes de frutos que provocam ruídos ao golpearem o solo com os pés (Madureira, s/d, p.9).

Numa bateria de escola de samba, o corpo se desdobra em vários aspectos como fator de auxílio tanto do ritmista quanto do regente. Prass nos fala sobre essa estreita vinculação entre o corpo do ritmista e o ensino:

O corpo que caminha tocando é o principal responsável para a manutenção da pulsação coletiva. ...Há uma relação polirítmica entre a coordenação dos pés para caminhar tocando, as batidas de cada naipe com as suas exigências técnicas específicas, entre as mãos e ainda os ritmos da melodia que é cantada pelos ritmistas, tudo isso aliado a uma escuta dos demais naites e do todo. Todas as vezes que pedi que alguém tocasse o tamborim para me mostrar, o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia o corpo gingar na pulsação do que era tocado. Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés... O corpo que toca,

e a expressão musical do grupo é também uma expressão corporal. A própria energia sonora do som da percussão, incita o corpo a movimentar-se (Prass, 1998, p.168).

Coreografias realizadas pelos ritmistas responsáveis pelos tamborins, tanto nos ensaios quanto no dia do desfile, trazem imensa ajuda na memorização da forma do samba:

A princípio as coreografias que os ritmistas (em especial os tamborins) realizavam me pareciam um elemento lúdico. Entretanto, fui percebendo com o decorrer dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas. Na ausência de uma partitura para guiar a performance, cantar e dançar, e as marcas que estes gestos pontuam nas músicas, são os elementos responsáveis pela excelência da performance (Prass, 1998, p.167).

Mauro Costa, ao fazer um estudo comparativo entre o artista nas culturas populares e o artista ou educador na escola, constata a diferença do que é vivido em ambos os espaços. Em seu diagnóstico, ele fala em processo de deformação (que podemos associar à idéia de descontinuidade trazida por Lopes), toda vez que a escola tenta reproduzir uma manifestação popular.

A escola é uma instituição das culturas ocidentais. Seus rituais, seus horários, sua hierarquia, seus valores, desde a mera separação das crianças dos adultos num espaço demarcado, especializado para a aprendizagem e sua divisão em grupos por faixas de idade, são categorias bem diferentes das que regem a aprendizagem nas manifestações populares que estudamos.

A utilização educativas e dramáticas de nossa tradição popular tem pecado por esse desrespeito à diferença. É o sentido e a função da Festa, sua articulação íntima na organização e no modo de viver da comunidade que se perde quando se reproduzem essas festas nas escolas como espetáculos visuais e sonoros que serão indevidamente comparados com os espetáculos ocidentais que a criança está acostumada (Costa, 1980, p.39/40).

Levando em consideração os processos de mediação didática e disciplinarização podemos apontar aspectos que contribuem para a diminuição de potência na escola, cada vez que um conhecimento musical é traduzido em conteúdo de ensino:

- uma ordenação com sentido linear-sequencial de conteúdos previamente determinados, que indo do menos ao mais complexo, cumpre as exigências de um planejamento pré-determinado, sem levar em consideração outras possíveis linhas que mobilizam os afetos dos alunos na sala de aula e no seu cotidiano. Instituído-se uma doxa no trajeto, isto é, uma linha única, dominante, hierarquizante, e autoritária, para se percorrer o território investigado;

· o trabalho com exercícios rítmicos realizados como um treinamento de relações isoladas, visando a sua automação, sem qualquer relação com o fenômeno musical vivo;

· a redução da linguagem de um gênero musical a categorias rígidas e estáveis, sem levar em conta a sua dinâmica interna e o surgimento de novos devires;

· a fragmentação da complexidade do acontecimento musical se desdobrando em disciplinas estanques ao longo do percurso escolar.

Todos estes aspectos fazem com que o fenômeno musical se descaracterize e a potência de agir do aluno decline, produzindo tristeza na escola: "Ora, por tristeza entendemos o que diminui ou entrava a capacidade de pensar da alma; e por conseqüência, na medida em que a alma está triste, a sua capacidade de conhecer, isto é, a sua capacidade de agir, é diminuída ou contrariada" (Espinoza, 1979, p.212).

É preciso questionar a presença da música na atual organização escolar. O fenômeno musical

compreende interações complexas, múltiplas, heterogêneas atuando simultaneamente. Sendo assim, um trabalho que integre os aspectos de percepção, análise e apreciação musical, vinculadas a uma prática de conjunto, estará mais perto da transversalidade que caracteriza o acontecimento musical em si, do que a fragmentação que ora se constata.

Ignorar este fato e enfatizar o treino de relações isoladas, objetivando sua automatização, é reduzir os elementos musicais a categorias rígidas que não guardam mais nenhuma relação com o fenômeno real, vivo em cada contexto, descaracterizando a linguagem (Santos, 1990, p. 34).

O tamborim pode servir como elemento gerador de uma alternativa para o ensino, na medida em que o mapa do funcionamento de sua levadas no samba de enredo for trabalhado transcendendo esses limites disciplinares. Um ensino concebido de forma integrada, em que exercícios isolados sobre os elementos da linguagem musical sejam substituídos por uma prática musical de conjunto, que valorize a sua dimensão estética, o seu caráter dinâmico e complexo, será muito mais potencializador.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Margareth. *Representações Sociais Sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical: Um Estudo Etnográfico entre Congadeiros, Professores e Estudantes*. Transcrição de palestra realizada, na Unirio, Rio de Janeiro, em 15/06/2000.
- COSTA, Mauro Sá Rego. *Manifestações Populares e Educação em Arte*. Boletim de Intercâmbio do SESC, Rio de Janeiro 1(4): 34-42, out/dez. 1980.
- COSTA, Odilon. Entrevista concedida a Andréa Steward Dantas, em 28/08/2000, p.2 (não publicada)
- DELEUZE, Gilles. *Curso de Los Martes – Espinoza*. Vincennes, França, palestra proferida em 21/12/1980. Informação por Correio Eletrônico. <http://www.imagnet.fr/deleuze/TXT/ESP/121280.html>
- . *Diferença e Repetição*, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988
- . *Conversações*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro, v.1, Ed. 34, 1995.
- ESPINOZA, Baruch de. *Ética – Livro III*. In: Coleção Os Pensadores, São Paulo, Ed. Victor Civita, 1979
- GONÇALVES, Guilherme & COSTA, Odilon. *O Batuque Carioca*. Rio de Janeiro, Groove, 2000.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*, Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1999.
- MADUREIRA, Antônio José. *Instrumentos Populares do Nordeste Através de seus Instrumentos, toques e cantos populares*. Projeto de Pesquisa (síntese) – CNPq, s/l, s/d.
- MESTRE LOURO, *A aula do mestre que comanda a bateria do Salgueiro há 29 anos*. Informação por Correio Eletrônico. http://www.salgueiro.com.br/a_aula_do_mestre.htm (s/d)
- PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, 1998.
- RODRIGUES, Eliane. *Jorjão: O Mestre da vitoriosa batida funk da escola campeã*. Jornal O GLOBO, Rio de Janeiro, 13 fev 1997.
- SANTOS, Regina Márcia. *Currículos e Tratamento de Programa de Ensino de Música: Contribuições do Pensamento Rizomático* (resumo) Comunicação de Pesquisa no Encontro Anual da ABEM (Resumo), Curitiba, p.25, 1999.
- . *Repensando o Ensino de Música*. In Kater, Carlos (Cadernos de Estudos de Educação Musical), São Paulo: Atravez, v. 1, agosto. 1990.

Discografia

- SAMBAS DE ENREDO - GURPO ESPECIAL (LP). Rio de Janeiro, RCA, lado A, faixa 1 - 1992
- SAMBAS DE ENREDO - GRUPO ESPECIAL (CD). Rio de Janeiro, BMG, faixas 1, 5e 9 - 2000

ANEXO 1: PARADINHA 1

PARADINHA I

Repique $\frac{2}{4}$

Todos $\frac{2}{4}$

ANEXO 2: PARADINHA 2

PARADINHA II

The musical score for 'Paradinha II' is written for two parts: Repique and Todos, in a 2/4 time signature. The score is organized into four systems, each with two staves. The Repique part is on the upper staff and the Todos part is on the lower staff. The first system shows the Repique part playing a rhythmic pattern of eighth notes, while the Todos part plays a similar pattern. The second system features a rest for the Repique part and a melodic line for the Todos part. The third system shows the Repique part with a melodic line and the Todos part with a rhythmic pattern. The fourth system shows the Repique part with a melodic line and the Todos part with a rhythmic pattern. The score concludes with a double bar line.

ANEXO 3: SUBIDA

SUBIDAS (CARNAVAL 2000)

Salgueiro

Musical notation for Salgueiro, featuring a 2/4 time signature and a series of eighth notes with triplets. The first staff contains four measures of eighth notes with triplets, followed by a double bar line. The second staff continues with four measures of eighth notes with triplets, ending with a double bar line.

Caprichosos de Pilares

Musical notation for Caprichosos de Pilares, featuring a series of eighth notes with triplets. The first staff contains four measures of eighth notes with triplets, followed by a double bar line. The second staff continues with four measures of eighth notes with triplets, ending with a double bar line.

Imperatriz Leopoldinense

Musical notation for Imperatriz Leopoldinense, featuring a series of eighth notes with triplets. The first staff contains four measures of eighth notes with triplets, followed by a double bar line. The second staff continues with four measures of eighth notes with triplets, ending with a double bar line.

ANEXO 4: LEVADAS PRINCIPAL E VARIADA

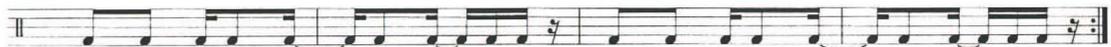
LEVADAS

Levada Principal (Carreteiro)



Levadas Variadas

A



B



C



D



E



ANEXO 5: VIRADINHA

VIRADINHA (BREQUE)



ANEXO 6: SAMBA DA MOCIDADE (92)

SONHAR NÃO CUSTA NADA
(Mocidade 92)

Tamborim 

5 

10 

15 

20 

25 

30 

35 

40 

45 

ANEXO 6: SAMBA DA MOCIDADE (92) continuação



Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical

Cecília Cavalieri França

Resumo: A partir dos referenciais filosóficos da *Educação Liberal* e da *Educação Vocacional*, propõe-se uma reflexão sobre a técnica e a compreensão musical. Estas são vistas como aspectos complementares dentro das diversas formas de conhecimento, as vozes que formam a dinâmica *conversação* concebida por Oakeshott. Através do desenvolvimento da compreensão crítica e de competências técnicas funcionais para a realização de atividades musicais específicas, é possível expandir a capacidade de pensar e agir musicalmente, permitindo o engajamento ativo nesta forma de *conversação*. Discute-se a natureza da técnica e seu impacto sobre o fazer musical, enfatizando-se a *possibilidade* e a *necessidade* de se promover o desenvolvimento musical dos alunos através de experiências musicalmente ricas e tecnicamente acessíveis.

Desenvolver a própria voz

Somos herdeiros de uma diversidade de formas simbólicas. Através da multiplicidade de elementos culturais, compreensões, significados, crenças, aquisições e práticas, elaboramos e damos sentido à nossa experiência. Oakeshott (1962, p.198) se refere a esses elementos como vozes que, juntas, formam uma *conversação*: uma “aventura intelectual não ensaiada” na qual somos convidados a nos engajar. Cada uma dessas vozes contribui de uma maneira particular e enriquecedora (Hirst, 1965, p.52) para a *conversação*, devendo, portanto, integrar a *Educação Liberal* de todos os indivíduos.

O debate entre os defensores da *Educação Liberal* e os da *Educação Vocacional* data do tempo de Aristóteles (Silver e Brennan, 1988, p.3). Essas duas visões da educação carregam diferentes

valores, significados, propósitos e virtudes. O ideal grego da *Educação Liberal* emergiu das doutrinas filosóficas que acreditavam que a busca do conhecimento e da verdade era uma vocação da própria mente (Hirst, 1965, p.30-31). Embora o termo assumia significados específicos em contextos diversos, sua essência é sempre preservada: a busca do pleno desenvolvimento do ser e a conquista de uma vida igualmente plena. Para tanto, enfatiza a amplitude do conhecimento, favorecendo estudos que aumentam a capacidade de compreensão e raciocínio (Pring, 1985, p.184). A partir de exemplos paradigmáticos dentro das várias formas simbólicas, encoraja-se o exercício da compreensão crítica e da generalização para uma ampla gama de conhecimento dentro das disciplinas (Hirst 1965, p.47-48) – as diversas vozes que formam nossa herança cultural.

Botstein (1991, p.17) sugere que os indivíduos devem ser encorajados a romper “o véu das crenças dominantes e verdades dogmáticas”, a fazer questionamentos mais amplos e a reinterpretar o que lhes é dado. Assim, “o aprendiz é libertado do pensamento limitado para reconhecer as conexões entre idéias diversas” (Grugel, 1995, p.52). É preciso saber interpretar a informação para que esta seja reconhecida em circunstâncias diferentes (Fuller, 1989, p.57), pois essas vozes não são blocos estáticos ou cristalizados de informação: são elementos dinâmicos sujeitos a uma contínua exploração intelectual. Participar da *conversação* implica não simplesmente em replicar o mundo, mas abordá-lo criticamente e acrescentar àquelas vozes as vozes individuais.

Em contraposição, a *Educação Vocacional* ou de cunho especialista tende para um tipo de treinamento de natureza mais técnica, visando propósitos mais específicos e utilitários (Good, 1973, p.337). Ela se concentra no domínio de detalhes do conhecimento, objetivando sua utilização prática (Hirst, 1965, p.47-48). Entretanto, critica-se: o domínio de técnicas especializadas para a realização de tarefas específicas não garantem que o indivíduo seja capaz de “avaliar, questionar, desafiar, ou transformar seu mundo em um grau significativo” (Barrow e Milburn, p.184). Desta forma, ela poderia se tornar excessivamente limitada, ou *não liberal* (Silver e Brennan 1988, p.4).

A compreensão e a técnica são, portanto, facetas complementares do engajamento nas várias formas de conhecimento, pois para o indivíduo articular sua voz, é necessário dominar determinadas habilidades práticas e técnicas (Fuller, 1989, p.25-26). Podemos dizer que há uma noção essencial permeando a *Educação Liberal*, à qual podemos nos referir como a possibilidade de *funcionar criticamente* (Cavaliere França, 1998, p.24): a capacidade de exercer o julgamento que permite ao indivíduo reconstruir, questionar e dar sentido à sua experiência. Este funcionamento crítico pode preencher a lacuna entre a utilidade da *Educação Vocacional* e a busca da verdade da *Educação Liberal* e permitir ao indivíduo participar da dinâmica *conversação*, acrescentando-lhe a sua voz.

Essas reflexões sugerem implicações importantes para a educação musical.

Primeiramente, dentro do ideal liberal de desenvolvimento pleno do ser, as artes assumem um papel essencial. Eisner (1989, p.7) acredita que “se as características essenciais da Educação

Liberal incluem o amplo desenvolvimento das racionalidades humanas e das múltiplas realidades que tais racionalidades tornam possíveis, as artes parecem ter seu espaço assegurado”. Na música, a simbolização adquire uma forma única, contribuindo para o desenvolvimento da mente e para a busca da auto-compreensão humana (Swanwick, 1994; Reimer, 1989). Para Paynter (1997, p.10), através dela articulam-se pensamentos, idéias e argumentos contidos nos gestos musicais. De acordo com Wishart (1982, p.314), a informação gestual é veiculada através dos agrupamentos sonoros, dos contornos, frases e estruturas mais longas: “gesto é essencialmente uma articulação do contínuo”. Qualquer que seja o conteúdo e o nível de complexidade, música é pensamento articulado, podendo ser uma fonte de significados revelados em idéias sonoras. Tais significados musicais podem ser criados, compartilhados e apreendidos através das modalidades centrais do fazer musical - composição, performance e apreciação. Ao se engajar com a música, as pessoas podem participar em uma forma de discurso organizado, coerente e significativo. Isso a torna uma poderosa voz entre aquelas que formam a *conversação* concebida por Oakeshott.

Segundo, para que a educação musical seja relevante e significativa, tanto o desenvolvimento da técnica quanto o da compreensão devem ser percebidos como aspectos interativos e complementares. Todo fazer musical envolve procedimentos técnicos, indispensáveis às especificidades da realização musical, bem como um certo grau de compreensão. Sloboda (1985, p.89-90) comenta que a compreensão (a concepção, à qual ele se refere como um ‘plano mental’) e a técnica (a ‘programação motora’) são freqüentemente encontradas separadamente: observam-se casos extremos de indivíduos que possuem grande sensibilidade e musicalidade, mas têm um domínio motor insuficiente, enquanto outros possuem uma habilidade motora refinada e revelam uma compreensão musical limitada. Para que o indivíduo desenvolva sua própria voz em música, é necessário expandir sua compreensão musical para que possa ter um desempenho criativo e um posicionamento crítico em relação a outras vozes. Aspin escreve:

Estudantes de arte estarão constantemente procurando exercer sua imaginação, não apenas para compreender e apreciar o mundo conforme os critérios já existentes no reino da estética, mas também para tentar acrescentar àquele reino, reestruturando-o, acrescentando-lhe novas conjunções de formas e idéias que os permitam reinterpretar e expandir a gama de significados e aquisições possíveis no mundo. (Aspin, 1981, p.47)

A terceira implicação está intrinsecamente ligada à segunda. Existe uma dicotomia aparentemente irreconciliável entre duas visões opostas da educação musical: a especialista e a abrangente. A primeira é direcionada ao desenvolvimento da excelência em uma modalidade do fazer musical. Observa-se que esta tende a se concentrar no desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento de uma compreensão mais ampla e de um fazer musical mais expressivo. A segunda inclui as várias modalidades da experiência musical, objetivando o desenvolvimento do ser. Um ponto crítico desta é o desenvolvimento de habilidades práticas e perceptivas que permitam aos indivíduos realizarem atividades musicais progressivamente complexas. Além disso, se a educação musical for demasiadamente ampla, ela pode se tornar superficial e, conseqüentemente, irrelevante e limitadora.

Logo, é preciso encontrar um meio termo entre o que é filosoficamente desejável e o que é viável na prática. Embora a compreensão e a técnica estejam conectadas na experiência psicológica da música, julgamos ser pertinente desvincilhá-las conceitualmente, buscando-se clarear sua importância relativa no desenvolvimento e no fazer musical.

A compreensão e a técnica em perspectiva

Segundo Swanwick (1994), a compreensão musical consiste na consciência dos significados incorporados nos elementos do discurso musical – materiais, caráter expressivo, forma e valor. Compositores, instrumentistas e ouvintes desenvolvem a sensibilidade ao potencial dos materiais sonoros, articulam os gestos expressivos que conferem às peças seu caráter peculiar e projetam as relações entre os motivos, frases e partes. Esta compreensão pode ser desenvolvida de forma mais consistente através de experiências musicais variadas, pela participação ativa e imaginativa na vida fenomenológica das obras musicais (Reid, 1986).

A compreensão é não apenas desenvolvida, mas também *demonstrada* através do fazer musical ativo (Swanwick, 1992, p.25; Reimer, 1970/1989, p.204; Zimmerman, 1971, p.29; Stublely, 1992). As modalidades centrais da experiência musical (composição, apreciação e performance) são *indicadores comportamentais* apropriados da compreensão musical. Podemos dizer que a compreensão permeia e guia todo o fazer musical do indivíduo, sendo assim revelada. A compreensão do intérprete se manifesta, por exemplo, através

do andamento escolhido para realçar os gestos expressivos e a coerência entre as partes. Leopold Mozart dizia que a própria obra leva o intérprete a inferir o andamento ideal: “isso mostra infalivelmente a qualidade de um músico” (apud Donington, 1973, p.249). Uma compreensão refinada se revela também na capacidade de destacar elementos importantes na obra, como cadências e pontos culminantes, e de realizar microvariações de tempo, dinâmica e altura (Sloboda e Davidson, 1996, p.173).

Se é através do fazer musical ativo que a compreensão se desenvolve e se revela, o cuidado com o desenvolvimento técnico é inevitável. O fazer musical envolve tanto a compreensão de (ou sensibilidade a) tais elementos quanto as habilidades técnicas necessárias para identificá-los e controlá-los. Embora o próprio conceito de técnica seja bastante amplo, persiste uma noção central no que diz respeito à sua natureza e propósito práticos. Podemos considerar a técnica como o conjunto das *competências funcionais* necessárias à realização de atividades musicais específicas, como, por exemplo, produzir um *crescendo* na performance ou transformar um motivo na composição. O cuidado que deve permear a educação musical é evitar que o desenvolvimento técnico se sobreponha ao desenvolvimento da própria musicalidade, ofuscando-a.

Este cuidado, entretanto, já pode ser observado mesmo em alguns contextos de ensino musical de nível superior. Davidson e Smith (1997, p.251-269) relatam um programa desenvolvido atualmente na Guildhall School of Music and Drama, que adota uma abordagem mais holística da prática instrumental, visando a formação de músicos flexíveis e versáteis. Além de atividades de centramento da mente, a proposta inclui exercícios físicos com movimentos plásticos e expressivos diretamente análogos à performance (princípios que Dalcroze pregava há um século!). A improvisação e a composição são usadas como canais para os alunos exercerem a capacidade de julgamento e decisão criativa dentro de uma atmosfera de confiança. Estes são encorajados a realizarem sua interpretação pessoal das obras, trazendo à tona elementos afetivos; assim, a comunicação e expressão pessoais ganham autenticidade. Iniciativas desta natureza demonstram que, mesmo na educação musical especialista, há espaço para um fazer musical mais criativo, exploratório, espontâneo e com um sentimento de aventura.

A funcionalidade da técnica na educação musical abrangente

Outra questão que torna a técnica problemática é de natureza conceitual: sua associação com níveis avançados de realização musical. Tal associação tende a afastar pessoas do engajamento com a música. Técnica “também pode ser simplesmente fazer o que você pode com o que você tem, com o melhor da sua capacidade” (Paynter, 1977, p.9). No contexto da educação musical abrangente, pode-se encarar o desenvolvimento destas *competências funcionais* como um processo de crescimento orgânico, fluente e natural. Mesmo no nível técnico mais elementar, é possível envolver as crianças em experiências musicalmente ricas que possam propiciar seu desenvolvimento. Payne (1986, p.v-vi) acredita que se promove a assimilação de princípios musicais gerais a partir de experiências acessíveis, explorando-se habilidades vocais e percussão corporal. Cantar, acompanhar canções e tocar em conjuntos de percussão são oportunidades acessíveis para se explorar nuances de caráter e estruturas musicais.

A partir de experiências dessa natureza, os alunos podem desenvolver uma compreensão musical funcional sobre a qual habilidades mais complexas poderão ser trabalhadas. O mesmo ocorre na apreciação, onde experiências com peças menos complexas podem ser igualmente significativas e iluminadoras. A compreensão adquirida nestas situações pode ser transferida para outras experiências que demandem gradativamente habilidades perceptivas mais avançadas. Assim, o desenvolvimento técnico se torna uma consequência natural do desenvolvimento da própria musicalidade. À medida que a sensibilidade aos materiais sonoros se refina, cresce a necessidade de controlá-los: o aluno se sente mais estimulado a manipular os sons de uma maneira adequada às suas necessidades expressivas e estilísticas.

Nesse contexto, a composição aparece como um poderoso instrumento para o desenvolvimento técnico, legitimado pelo impulso em direção à expressão. Mesmo com um domínio ainda elementar, os alunos podem produzir peças musicalmente sofisticadas (Cavaliere França, 2001, p.109). Eles empregam freqüentemente elementos musicais mais complexos do que os conteúdos abordados em aula. Durante a exploração de idéias musicais, eles descobrem acordes, temas ou técnicas e decidem incorporá-los em suas criações de uma forma surpreendentemente adequada

(Loane, 1984, p.211) – como, por exemplo, usando um acorde aumentado para provocar maior tensão harmônica. Este exercício exploratório é guiado por um ouvir cuidadoso e uma capacidade de julgamento, escolha e rejeição de possibilidades. Quando um aluno pesquisa como usar as baquetas para produzir um *fortíssimo*, é a sua concepção musical que o leva a explorar as maneiras diversas de abordar o instrumento (ibid.). Assim, ele percebe que o propósito da técnica é atender suas necessidades expressivas imediatas. Da mesma forma, articulações, alternância de toques *legato* e *staccato*, pianíssimos e *crescendos* são empregados naturalmente, contribuindo para a fluência do discurso musical.

Paynter (1992, p.65) também sugere que todo novo elemento técnico pode se tornar um ponto de partida para a experimentação criativa e a composição: “criatividade e desenvolvimento técnico devem caminhar paralelamente”, pois a técnica é mais facilmente consolidada dentro de um contexto musical. Mesmo os exercícios (quando necessários e adequados) podem ser explorados musicalmente: questões harmônicas, intervalos, modulações, transposições, elementos da grafia tradicional ou contemporânea podem ser utilizadas em improvisações, composições e variações (Gane, 1996, p.61).

A própria notação é um aspecto delicado do desenvolvimento musical. Há um certo fascínio em torno do aprendizado da leitura/escrita tradicional, a ponto de, freqüentemente, a iniciação à leitura dominar a maior parte do tempo de aula em detrimento do fazer musical ativo. Embora a leitura seja uma ferramenta importante e necessária que abre horizontes e possibilita o registro e o acesso a obras mais longas e complexas, observa-se uma valorização excessiva desta habilidade. O tempo reservado para a realização musical criativa é gradativamente reduzido e substituído pelo treinamento de leitura, ocorrendo uma lamentável separação entre a liberdade de criar e improvisar e a ‘seriedade’ de se ler uma partitura. Serão necessários anos de treinamento de leitura até que os alunos sejam capazes de dominar a notação de obras tão interessantes, ricas ritmicamente e amplas em tessitura quanto tudo aquilo que eles podem tocar desde a iniciação, seja de ouvido, por imitação ou improvisação. Deve-se evitar que a escolha das peças seja guiada unicamente pelo nível de leitura dos alunos. Pode-se equilibrar pequenas peças que eles possam ler na íntegra com peças de escrita mais complexa onde a ajuda do professor será necessária. Também é possível enriquecer o processo de iniciação à leitura

acrescentando às peças acompanhamentos em estilos variados e harmonias interessantes. Iguamente relevantes são as experiências com a grafia contemporânea, desde os signos mais simples até a leitura e performance de peças mais elaboradas. A leitura é um instrumento, não um pré-requisito para o fazer musical. É importante que as obras sejam adequadas ao nível musical e técnico dos alunos para que promovam seu desenvolvimento; assim eles percebem que a técnica é uma ferramenta útil, funcional e relevante (Barrett, 1996, p.68). É ela que permite expandir a capacidade de pensar e agir musicalmente, pois mesmo a mais refinada compreensão precisa de *canais* através dos quais possa se tornar explícita: sem o domínio técnico não é possível se engajar ativamente na *conversação*.

O nível técnico apropriado

As habilidades técnicas podem ser desenvolvidas em diferentes níveis através das modalidades (composição, apreciação e performance) e mesmo dentro destas, em relação aos diversos estilos e peças (Cavalieri França, 1998). Podemos ilustrar este argumento citando a discrepância que ocorre entre a compreensão conceitual e a capacidade de articulação na linguagem verbal: a fala de uma criança pequena revela uma compreensão funcional da linguagem bastante avançada, mas ela somente aprenderá a linguagem escrita bem mais tarde. Conseqüentemente, a escrita seria um indicador inadequado de sua compreensão musical. A situação inversa pode acontecer no aprendizado de outro idioma: se alguém aprende somente através dos livros, pode não ser capaz de se comunicar oralmente – uma habilidade que não foi desenvolvida.

Este paralelo com a linguagem pode iluminar nosso argumento em relação à música. Acreditamos que só é possível ao indivíduo demonstrar o nível ótimo da sua compreensão musical um vez que ele domine as demandas técnicas da atividade em questão. Um competente compositor, por exemplo, pode não ser capaz de demonstrar toda sua compreensão musical tocando uma peça instrumental de nível avançado, pois seu desenvolvimento técnico se deu em níveis diferentes nas duas modalidades. Não estamos querendo dizer que o indivíduo tenha que desenvolver o mesmo nível técnico nas várias modalidades e nem que seja possível equiparar as dificuldades entre elas. Nosso argumento é que este só poderá revelar a sofisticação de sua compreensão musical se a atividade em questão lhe for acessível – e não são raras as situações

nas quais o domínio técnico exigido ultrapassa as possibilidades do indivíduo, não permitindo que sua compreensão musical se revele plenamente.

Isso é observado não apenas entre modalidades de comportamento musical, mas também dentro de uma mesma modalidade em relação a atividades ou peças diferentes. Por exemplo, um pianista de concepção musical refinada, mas que não pratica, pode não ser capaz de demonstrar sua compreensão tocando peças de um nível técnico que ele não domina. Ele pode inclusive saber o que *deve* fazer (o andamento ideal da peça, por exemplo), mas não ser capaz de realizá-lo (e ter que tocá-la mais devagar). Este problema inclui também peculiaridades estilísticas: tocar Bach ou jazz requer habilidades específicas, envolvendo decisões sobre andamento, dinâmica, articulação, pedal, arcadas, qualidade de som, ornamentação etc. O mesmo vale para a composição e a apreciação: compor (ou ouvir) jazz ou uma fuga também requer familiaridade e domínio do idioma específico.

Portanto, dentro das modalidades (composição, apreciação e performance) e através de experiências dentro destas, a compreensão só será demonstrada de forma satisfatória até o ponto em que as habilidades específicas tiverem sido refinadas.

Podemos, então, delinear a natureza do relacionamento entre a compreensão musical e a técnica, no que diz respeito ao *fazer musical* e ao *desenvolvimento musical*.

Primeiro: tanto a aquisição quanto a demonstração da compreensão musical acontecem através do fazer musical ativo, o que envolve a articulação de habilidades técnicas específicas a cada atividade.

Segundo: a demonstração da compreensão é comprometida quando as habilidades técnicas envolvidas na atividade ultrapassam o limite dentro do qual o indivíduo pode tomar decisões expressivas (Cavalieri França, 1998; Swanwick e Cavalieri França, 1999). Isto gera implicações importantes para a avaliação em música: só é possível observar o nível ótimo de desenvolvimento musical se as atividades forem acessíveis ao indivíduo.

Terceiro: queremos ressaltar a relação entre *manifestar* e *desenvolver* a compreensão musical. Devemos considerar o nível técnico envolvido numa atividade e o nível de compreensão musical que é promovido através dela. Uma atividade tecnicamente complexa pode não envolver nem

promover o desenvolvimento da compreensão musical – e vice-versa. Os seguidos desafios técnicos podem não deixar oportunidades para que a compreensão se desenvolva: como é possível desenvolver um nível mais refinado de compreensão se as dificuldades técnicas das atividades não permitem se exercitar em tal nível? Se os alunos não trabalharem em um nível onde possam exercer julgamento e tomar decisões, como poderão desenvolver uma qualidade de pensamento musical mais sofisticada?

É preciso que se tenha clareza sobre o que queremos quando escolhemos uma determinada peça ou atividade para nossos alunos. Se nosso objetivo é musical, as atividades devem ser tecnicamente apropriadas para permitir que a compreensão se expanda no seu nível ótimo e se desenvolva. Promoveríamos, assim, um fazer musical crítico e criativo e, gradativamente, habilidades técnicas específicas às diferentes modalidades, para permitir aos indivíduos produzirem expressões musicais que revelem uma compreensão musical genuína.

Referências Bibliográficas

- ASPIN, David. Utility is not enough: the arts in the school curriculum. In: WHITE, John *et al.* *No, minister: a critique of the DES paper The School Curriculum*. University of London Institute of Education, 1981.
- BARRETT, Margaret. Music education and the natural learning model. In: SPRUCE, Gary (ed). *Teaching music*. London, The Open University, 1996.
- BARROW, Robin e MILBURN, Geoffrey. *A critical dictionary of educational concepts*. Hemel Hempstead, Harvester-Wheatsheaf, 1990.
- BOTSTEIN, Leon. Structuring specialization as a form of general education. *Liberal Education*, v.77, n.2; p.10-19, 1991.
- CAVALIERI FRANÇA, Cecília. 'Novidade e profecia' na educação musical: a validade pedagógica, psicológica e artística das composições dos alunos. Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM. Belo Horizonte, 2001.
- _____. Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding. Tese de Doutorado não publicada, Institute of Education University of London, 1998.
- DAVIDSON, Jane e SMITH, Jonathan. Music education at conservatoire level. *British Journal of Music Education*, v.14, n.3, p.251-269, 1997.
- DONINGTON, Robert. *A performer's guide to baroque music*. London: Faber and Faber, 1973.
- EISNER, Elliott. The polite place of the arts in American higher education. *Liberal Education*, v.75, n.2, 1989.
- FULLER, Timothy. *The voice of liberal learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven and London, Yale University Press, 1989.
- GANE, Patrícia. Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership? *British Journal of Music Education*, v.13, n.1, p.49-65, 1996.
- GOOD, Carter. *Dictionary of Education*. McGraw Hill Book Company, 1973.
- GRUGEL, Lee. Liberal education: our phrase of choice. *Liberal Education*, v.81, n.2, pp.50-52, 1995.
- HIRST, Paul. Liberal education and the nature of knowledge. In: ARCHAMBAUTT, R.D. (ed.). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge, 1965.
- LOANE, Brian. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, v.1, n.3, pp.205-231, 1984.
- OAKESHOTT, Michael. *Rationalism in politics and other essays*. London: Methuen, 1962.
- PAYNE, Victor. Introduction. In: SELF, George. *Make a new sound*. London: Universal Edition, 1976/1986.
- PAYNTER, John. The form of finality. *British Journal of Music Education*, v.14, n.1, p.5-21, 1997.
- _____. The role of creativity in the school music curriculum. In: Burnett, Michael (ed). *Music education review: a handbook for music teachers*. London, Chappell & Co. Ltd., v.1, 1977.
- PAYNTER, John. *Sound and structure*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- PRING, Richard. *Closing the gap: liberal education and vocational preparation*. London, Hodder & Stoughton, 1995.
- REID, Louis A. *Ways of understanding and education*. Heinemann Educational Books, for the Institute of Education University of London, 1986.
- REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.
- SILVER, Harold e BRENNAN, John. *A liberal vocationalism*. London and New York: Methuen, 1988.
- SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford, Clarendon Press, 1985.
- SLOBODA, John e DAVIDSON, Jane. The young performing musician. In: DELIEGE, Irene e SLOBODA, John (ed). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996.
- STUBLEY, Eleanor. Philosophical foundations. In: COLWELL, Richard (ed). *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference*. New York: Schirmer Books, 1992.
- SWANWICK, Keith. *Music education and the National Curriculum*. London: Institute of Education, 1992.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- SWANWICK, Keith e CAVALIERI FRANÇA, Cecília. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v.16, n.1, p.5-19, 1999.
- SWANWICK, Keith e TAYLOR, Dorothy. *Discovering music: developing the music curriculum in secondary schools*. London: Batsford Academic and Educational, 1982.
- WISHART, Trevor. Beyond notation. *British Journal of Music Education*, v.2, n.3, p.311-326, 1982.
- ZIMMERMAN, Marilyn. *Musical characteristics of children*. Reston: Menc, 1971.

Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores¹

Cláudia Ribeiro Bellochio

Resumo: A temática deste trabalho está relacionada à trajetória pessoal e profissional na docência em educação musical na formação de professores em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música. O objetivo da exposição é apresentar e refletir sobre parte de uma pesquisa acerca do ensino de Música na formação e ação de professores de séries iniciais do ensino fundamental². Tomo como questão de pesquisa a indagação: que possibilidades e limites de práticas educativas em educação musical decorrem de uma ação educativa, ativa e crítica, de professores atuantes em séries iniciais do ensino fundamental? Como recorte do trabalho, apresento partes de uma investigação-ação educacional em ensino de música, desenvolvida na escola fundamental através do trabalho compartilhado entre estagiárias do curso de Pedagogia, professoras já atuantes e eu. Dividirei a exposição em três momentos: a) olhando um curso; b) investigação-ação: desafios da e na prática educativa; c) construindo junto à prática escolar.

a) Olhando um curso

Acredito que a profissionalização de professores dos anos iniciais de escolarização, devido à sua complexidade, deve estar localizada em cursos superiores de Pedagogia³. Essa profissionalização deve ser realizada como um processo eminentemente inserido no contexto escolar, em que teoria e prática possam ser construídas reflexivamente, ao longo do tempo de duração do curso.

Desta forma, e quanto à formação inicial deverá a mesma ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialética com o meio, que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilíbrio se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, uma articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser. (Gonçalves, 1992, p. 168)

1 Este trabalho apresenta idéias da Tese de Doutorado "Educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor" (Bellochio, 2000); orientada pela professora Dr^a Esther Beyer no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Uma versão preliminar do texto foi apresentada no IX Encontro Anual da ABEM, em Belém/Pará, 2000.

2 Doravante, utilizarei a sigla SIEF para referir-me à expressão séries iniciais do ensino fundamental.

3 Defendo o curso de Pedagogia, no conjunto dos movimentos organizados pela formação do professor (ANFOPE), como *locus* de formação do professor de educação infantil e SIEF.

É urgente pensar na formação do professor das SIEF a qual se constitua criticamente, pelas relações amplas e restritas entre teoria e prática, pelo aprender, planejar, realizar, refletir e replanejar; um processo de formação não distanciado da própria condição de unicidade humana. A educação é um ato humano. Para educar, requer-se pensar e elaborar 'em educação' uma condição repleta de provisoriidade, de diálogos e conflitos. Entendo ser importante destacar que o professor dos anos iniciais de escolarização precisa compreender as estratégias de construção cognitiva pelas quais passam seus aluno(a)s; é preciso que o professor construa junto a eles relações que lhes permitam trocar experiências e conhecimentos, de tal forma que ensinar seja também aprender, implicando o conceito de professor mediador e de educando-educador (ver Freire, 1987).

É nesse horizonte de construção de um projeto mais amplo, pelo qual acredito que se estenda o projeto de formação de pedagogos como professores das SIEF, que penso estar presente a abertura para a formação humana e em arte, para o alavancar de novos processos de compreensão relativos à profissão do professor.

Não falo de algo pretensiosamente novo, mas de algo que 'misteriosamente' ainda necessita ser instituído, de fato, nas relações que norteiam o processo de formação e ação profissional do professor de SIEF.

Retomando, especificamente, a formação musical desses professores e ilustrando, destaco que, na Universidade Federal de Santa Maria/RS, onde atuo, o curso de Pedagogia mantém, curricularmente, desde 1984, uma disciplina de Metodologia do Ensino da Música⁴ para as séries iniciais do ensino fundamental e outra de Metodologia do Ensino da Música para a educação infantil, cuja carga horária é de 90h/a, sendo 60h/a destinadas a atividades teóricas e 30h/a a atividades práticas.

Nessas disciplinas, temos buscado trabalhar na perspectiva da formação e reflexão crítica em ensino de música, não dissociado da prática educacional na escola. Acredito que a identidade do curso de Pedagogia e seu enfoque curricular devam estar centrados na docência, acoplando teoria e prática educativa no movimento da formação e ação profissional do professor. Desse modo, nossas atividades têm estado centradas na

academia, na realização de experiências musicais e na reflexão sobre elas e, na escola, na realização com crianças de práticas educacionais em música.

Assim, julgo de relevância que a formação inicial de professores deva estar imbricada com realizações escolares que potencializem problematizações e suas resoluções. Ao mesmo tempo, deve envolver trabalho compartilhado entre professores já atuantes e professores em formação inicial, na troca de saberes e experiências em educação e em educação musical. Não entendo os espaços da academia como sendo espaços de produção de saberes e os da escola como aplicação desses. Para mim, ambos são verso e reverso de demandas a serem entendidas e sinalizam para reflexões que devem ser produzidas.

Narrativas orais e escritas de algumas acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM, decorrentes de uma pesquisa longitudinal na disciplina, revelaram-me que as aulas para elas proporcionam "uma visão musical diferenciada".

Parece-me que isso decorre de uma organização disciplinar que integra reflexões e realizações em ensino de Música. Não se trata apenas de falar sobre música, o que restringe o campo de ação musical propriamente dito. O trabalho musical tem visado à interação com atividades musicais de apreciação, criação/improvisação e execução musical, dentre outras. Certamente, como as próprias acadêmicas dizem, "na disciplina o tempo é curto, é preciso formação permanente, musical e em ensino de Música". Para uma aluna entrevistada:

O conteúdo desenvolvido não só ampliou o conhecimento no que diz respeito ao ensino de Música, como também possibilitou a reavaliação de alguns pré-conceitos. Houve coerência e organização na apresentação dos conteúdos que estiveram também atrelados a outra área do conhecimento. Os trabalhos teóricos e práticos entrelaçaram-se, possibilitando uma apreensão clara do conteúdo proposto. Em nenhum momento, a prática distanciou-se da teoria e vice-versa, o que possibilitou uma análise crítica do 'ensinar' e aprender música (Ivana, 1996).

Paralelamente à disciplina, as universitárias vão realizando outras metodologias vinculadas ao ensino das artes e aos processos de alfabetização em SIEF, o que, de certa forma, potencializa um 'todo' que impulsiona o desenvolvimento de um olhar mais global sobre o conhecimento educacional que organiza a prática educativa do professor das séries iniciais do ensino fundamental.

4 Esse é o nome e situação atual da disciplina curricular. No entanto, apontamos a necessidade de que ela possa ser desmembrada em dois semestres. O nome da disciplina poderia sofrer alteração. Penso em Educação Musical I e II.

O trabalho docente que desenvolvo na Pedagogia/UFSM tem-se realizado através de blocos de conhecimentos não dissociados. Nesses blocos, são trabalhados temas como: a) o professor pedagogo e o ensino de Música na escola; b) conhecimento e investigação teórico-prática sobre processos de educação musical na escola; c) princípios básicos de história, teoria e percepção musical; d) vivências práticas e reflexivas sobre processos de construção do conhecimento musical: ouvir, criar, executar e falar sobre música; e) o processo de desenvolvimento musical acoplado ao desenvolvimento mais amplo do processo educativo de crianças escolares.

O desenvolvimento desses temas não segue uma linearidade. São trabalhados concomitantemente, com o apoio em textos já produzidos sobre o assunto, apoio de práticas vividas ou observadas junto aos contextos escolares, dentre outros, e realizações práticas de atividades musicais.

Desse modo, vejo que a disciplina de Metodologia do Ensino de Música no curso de Pedagogia da UFSM tem propiciado um espaço de desafios e conquistas aos futuros professores, fato que entendo referendar a necessidade de maiores discussões e de implementação de formação musical, teórica e prática, na formação desses professores. Não poderia deixar de lembrar que, no Brasil, alguns trabalhos têm sido produzidos com essa preocupação: Bellocchio (1999 a-b; 2000); Torres; Souza (1999); Coelho de Souza, Mello (1999); Maffioletti (1998); Mateiro (1998); Joly (1998); Torres (1998); Coelho de Souza (1994).

Resguardadas as boas experiências e as tentativas positivas de inserção de disciplinas vinculadas à educação musical nos cursos de Pedagogia, olhando a educação escolar em sentido mais amplo, verifico, muitas vezes, a existência de práticas musicais ativistas, desconexas e desprovidas de potencialização musical, tomando aqui o trabalho como fonte ativa de construção-desconstrução e reconstrução sonora, envolvendo atividades de falar sobre, ouvir, criar música.

Da dicotomia entre as alternativas que têm sido propostas para a formação e a situação encontrada muitas vezes nas escolas, emergiu a necessidade desta investigação. Pensando, com base em Paulo Freire (1998), que “não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando apenas*”,

é que busquei inserir-me e inserir um grupo de alunas⁵ e professoras já atuantes⁶ na prática e na discussão coletiva.

b) investigação-ação: desafios ‘da’ e ‘na’ prática educativa

Frente à questão que norteou a investigação, “que possibilidades e limites de práticas educativas em educação musical decorrem de uma ação educativa, ativa e crítica, de professores atuantes em séries iniciais do ensino fundamental?”, entendi a necessidade de realização de uma pesquisa que contemplasse o relacionamento mais intenso e construtivo entre os participantes do grupo de trabalho: três professoras já atuantes, três estagiárias do curso de Pedagogia e eu. Trabalhamos colaborativamente, de setembro/1998 a agosto de 1999, numa escola municipal, com três turmas de 2ª série. A investigação-ação foi tomada como concepção metodológica, engajando e comprometendo os pesquisadores de modo mais ativo e crítico no processo de trabalho.

Os investigadores ativo-críticos aceitam que o entendimento segundo o qual as pessoas explicam suas práticas e suas situações é um elemento crucial para a educação, ainda que este entendimento não seja uma base suficiente para alcançar estas transformações (Carr; Kemmis, 1988, p. 192)

Frente ao exposto, realizamos também estudos teóricos sobre os saberes já existentes e que traziam contribuições ao que estávamos trabalhando e investigando. A construção investigativa ocorreu a partir da utilização da espiral auto-reflexiva (ver Carr; Kemmis, 1988). A espiral é composta pelos momentos de planejamento, ação, observação e reflexão. Segundo os autores citados anteriormente, esses momentos implicam duas dimensões: “a primeira faz menção ao caráter reconstrutivo-construtivo e a segunda ao discurso ou prática do processo. Cada um dos momentos implica um olhar retrospectivo e uma intenção prospectiva que formam conjuntamente uma espiral”. (ibid., p. 28).

Pautamos nossas ações assentadas na necessidade de que o grupo efetivamente estivesse envolvido e imerso *com o e no* processo de pesquisa. Carr; Kemmis (1988), ao se preocuparem com uma perspectiva de desenvolvimento *para* a educação, que realmente contribuísse para o

5 Alunas estagiárias do último semestre do curso de Pedagogia/ UFSM.

6 Professoras titulares das turmas em que foi realizado o estágio das alunas do curso de Pedagogia.

replanejar dos processos educativos e, assim, provocasse transformações concretas, não deixaram de alertar sobre o perigo de se pensar e efetuar tentativas simplificadas e homogêneas para 'sanar' problemas educacionais imediatos. Esses não passariam de ativismos conjuntos, guiados por soluções abreviadas e descomprometidas, características da racionalidade positivista. Então, foi importante a concepção de investigação-ação educacional, tomada para além desses reducionismos, instaurando-se como uma prática social crítica com perspectivas emancipatórias.

Com base no exposto, fomos, gradativamente, estudando e implementando ações musicais na escola, de tal forma que as informações já existentes sobre o assunto iam iluminando nossa prática e, ao mesmo tempo, nossas práticas concretas de sala de aula iam possibilitando leituras mais críticas acerca dos referenciais teóricos. Nesse encaminhamento, construímos uma pesquisa "para a educação" e não somente "sobre a educação". Muito mais do que apenas tomar conhecimento sobre o que a escola e as crianças pensavam e faziam com música, propusemos ações educacionais concretas no espaço escolar que nos permitiram pesquisar no próprio movimento de realização do trabalho de ensino.

Nessa linha, a investigação-ação educacional ativa e crítica constituiu-se importante contribuição ao processo de formação de professores, inicial e permanente, representando possibilidade de consecução de trabalhos colaborativos entre universidade e escola. Aproximar esses pólos educacionais de formação e ação profissional do professor é empreender esforços para reflexões críticas sobre o mundo educativo 'real', no caso, mundo musical real, preparando os professores para as incertezas do cotidiano escolar e não apenas para o cumprimento de programas de ensino alheios a seu contexto profissional.

No decorrer dos trabalhos de investigação-ação, em muitos momentos, questionei-me e questionamo-nos se realmente estávamos construindo musicalmente junto à prática educativa, se mudanças estavam sendo processadas nas posturas e no *que fazer* educativo, em ensino de Música, das estagiárias, professoras e meu, e em que medida esses fazeres educacionais estavam sendo realizados em sala de aula.

Provavelmente, essas preocupações decorriam do fato de não estarmos projetando uma

investigação baseada na racionalidade técnica ou prática, mas em problematizações decorrentes do trabalho musical cotidiano, real e concreto junto às crianças na escola. Propúnhamos uma perspectiva emancipatória, entendendo que para a transformação das práticas educativas, não bastam técnicas, interpretações e entendimentos sobre fatos supostamente reais. Transformação implica realizações concretas, conflituosas, interpretativas e críticas, sobre o que efetivamente se realiza na ação pedagógica cotidiana, socialmente informada. Requer-se rigor reflexivo e ativamente crítico para transformar. Assim, problematizamos e refletimos em condições sociais do espaço de escolarização. No dizer de Freire (1987, p. 48), essa é uma tarefa do educador libertador que "tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de método e de técnicas (...) A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade".

Nessa perspectiva crítica, sob um interesse emancipatório, a aula de Música, na formação e ação de professores, pautou-se pela relação entre a ação e a teoria *acerca da e com a Música*. Essas são verso e reverso de um processo educativo em movimento, cujo horizonte contempla a busca constante pela emancipação dos sujeitos nela envolvidos. "Emancipação", aqui, é palavra utilizada no sentido de que professores e alunos possam efetivamente trabalhar na construção e reconstrução da aula de Música em seu espaço de construção cotidiana, para além dos muitos estereótipos musicais que, ao longo de muitas décadas, têm minado os espaços escolares.

É nesse sentido que a organização do ensino de Música na escola, e a própria reflexão dos professores em torno de sua prática educativa devem compor um cenário de seriedade e profunda reflexão. Partindo da referência de que "o conhecimento educacional é um conhecimento que tem suas raízes na prática pedagógica", (Grabauska, 1999, p.4) requer-se que a formação e a ação musical educativa não dissociem a teoria da prática em educação. Destaca-se que a colaboração é importante na medida em que todos se sintam produtores de conhecimentos.

c) construindo junto à prática educativa

Na realização do trabalho, entendo que nem tudo o que foi potencializado pôde efetivamente ser construído, o que ocorreu por razões diversas. Dentre essas, destaco a dificuldade que o grupo de professoras, estagiárias e eu tivemos para expor

e refletir colaborativamente sobre nosso próprio trabalho.

Ainda que tenhamos mantido princípios éticos na relação do grupo, buscando respeitar colocações e espaços de vivências pessoais e profissionais, duas professoras desistiram do trabalho⁷. Talvez tais desistências tenham ocorrido pelo imaginário do que se espera de projetos universitários na escola: cumprimento e aplicação de programas de ensino pensados e construídos longe da prática concreta de um determinado espaço educacional. Quando a proposta se diferencia, propondo e exigindo a participação ativa e crítica, com base em decisões tomadas em colaboração e coletivamente, em contextos concretos, causa conflitos.

Diante disso, enfatizo que a formação do profissional da educação, que atuará com docência nos anos iniciais de escolarização, deve, desde os primeiros semestres do curso, ser realizada de tal forma que a investigação educacional, colaborativa com professores já atuantes, seja incorporada ao ensino. Dito de outra maneira: é preciso que a teoria *sobre* como agir em educação, especialmente em educação musical, possa ser guiada pela prática educativa real e seus desafios, produzindo saberes mais conscientes frente às incertezas e realidades sócio-educacionais.

É preciso romper-se o processo de burocratização que se disfarça em caminhos de realização educacional pretensamente neutros, tais como diretrizes, parâmetros, currículos. Com isso, não estou negando a necessidade de organização do processo educacional e da cientificidade exigida em educação, sobretudo de seriedade epistemológica com a área de educação musical escolar. Talvez esteja pervertendo a ordem positivista, técnica e meramente interpretativa dos “pensares” e “fazeres” em educação, ampliando a formação e ação profissional por vieses mais ativos e criticamente informados.

Considerando o exposto e respondendo à questão de pesquisa, tentarei pontuar algumas possibilidades e limites presentes na ação educativa de professores dos anos iniciais de escolarização, considerações essas decorrentes da pesquisa realizada.

Como possibilidades, acima de tudo, percebo o entrelaçamento entre diferentes áreas de conhecimentos que compõem o saber escolar e que

são focos sobre os quais o professor das SIEF elabora, realiza e avalia a prática educativa. O professor, preocupado com o desenvolvimento sócio-cognitivo de seus alunos, busca entender as estratégias e formas de realização dos aprendizados construídos e em processo de construção. Isso se concretiza na leitura de como os alunos estão produzindo seus conhecimentos e avançando no desenvolvimento escolar, considerando as múltiplas áreas do conhecimento que regem a prática profissional em sala de aula. Trabalhando com a mediação do conhecimento musical dos alunos, o professor poderá fazer leituras que interrelacionem hipóteses presentes na construção desse conhecimento com o desenvolvimento dos alunos em outros campos cognitivos. Outra constatação é que os professores conseguem potencializar mediações dialógicas, utilizando-se de conhecimentos musicais básicos, tais como parâmetros do som. Também podem trabalhar com produção de ambientações sonoras, composições/improvisações e escrita com grafias não convencionais etc. Desse modo, não trabalham só na perspectiva de reprodução de canções já existentes; realizam construções e apreciações musicais junto a seus alunos, utilizando-se de elementos musicais e extramusicais.

Outras possibilidades poderiam ser apontadas, mas quero enfatizar algo que julgo relevante. O professor de SIEF, compreendendo e potencializando o ensino de Música na escola, poderá e deverá trabalhar colaborativamente com os professores especialistas da área, ou seja, os educadores musicais. Entendo que uma das grandes perdas do processo de atuação em ensino de Música, nos anos iniciais de escolarização, realizada exclusivamente por professores especialistas, é que, atualmente, grande parte dos professores unidocentes/generalistas/multidisciplinares, sequer sabe entender, avaliar e dar prosseguimento aos outros tantos minutos semanais nos quais permanecem frente aos alunos. Questiono então: bastam 45 minutos de aula de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical na escola? Uma possibilidade que vejo é a da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de Música. Longe de pensar que o professor desses anos poderá substituir o professor especialista, acredito na construção de um trabalho

7 Ainda ocorreu a desistência de uma estagiária que, por problemas pessoais, também acabou se afastando.

mais colaborativo, que possa articular melhor a atuação desses profissionais da educação na escola.

Entendo que alguns limites podem ser compreendidos pela questão do conhecimento específico em Música. Parece ser evidente que um professor especialista terá mais conhecimentos musicais que um professor não-especialista. Mas pergunto, subsidiada pela relação professor/aluno/conhecimentos: o que significa trabalhar os conteúdos e potencializar o desenvolvimento do conhecimento musical no contexto de escolarização de SIEF?

Não se trata de negar a importância da formação e da ação de professores especialistas na escola, sobretudo no atual momento em que emergem o RCN⁸, PCN⁹ e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica em seus distintos campos do conhecimento. Talvez o mais urgente seja clarear essa relação com base na estruturação de significados da educação musical no processo de escolarização. O que queremos com o ensino de Música na escola, considerando a mediação do professor não-especialista?

Assim:

O importante não é discutir “música nas escolas: para quê?” Ou “para que fins a educação musical nas escolas ainda seria necessária”, mas sim, para onde a educação musical deve conduzir. A intenção seria tomar a questão do seu objetivo educacional em seu sentido mais fundamental, ou seja, entendida como educação que não quer a modelagem de pessoas (...) mas a produção de uma consciência verdadeira. (Souza, 1998, p. 65).

Não estou fazendo a apologia da formação e ação de um “superprofessor” pedagogo. Mais do que isto, estou pensando no como professores não-especialistas podem potencializar trabalhos musicais no cotidiano de suas ações profissionais em sala de aula.

Afinal, como realizar mudanças, se efetivamente não estivermos engajados, de modo coletivo em aspirações e formas de realização educacional diferenciados de modelos técnicos e interpretativos? Nessa linha, basta uma LDB e os PCN-Arte incluírem o ensino de Música como componente curricular obrigatório, para que o problema da educação musical seja resolvido.

É claro que é preciso redimensionar conceitualmente e investir na formação musical do professor que atua em SIEF e na ação reflexiva **no** e **para** o ensino de Música na escola. Tal transformação implica não só passar pelo trabalho dos professores, mas também pelas equipes diretivas que coordenam os espaços escolares. As transformações são produzidas coletivamente, e não de modo isolado ou por imposições.

Considerações finais

Finalizando, destaco a importância da educação musical como um processo de natureza eminentemente social, e não como um conjunto de *a priori(s)* a serem desenvolvidos na sala de aula. Ao se trabalhar com essa concepção para a aula de Música na escola, não se pode perder uma de suas dimensões mais ampla na escolarização que, em meu entender, é justamente a de humanização crítica dos sujeitos escolares. A música, na formação e ação do professor, é processo que se desenvolve e se modifica, considerando uma multiplicidade de saberes, estando presente nessa totalidade toda a cientificidade e o rigor epistemológico necessários à sua validação como campo do conhecimento. É preciso destacar que a humanização crítica está imbricada à concepção de Música como campo do conhecimento específico, como são outras áreas do saber. Em sentido amplo, acredito também, como afirma a pesquisadora, que:

Defendemos a arte na educação básica, portanto, por acreditar ser ela, por excelência, o espaço escolar para uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico cultural do aluno. É ela o espaço por excelência para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (Penna, 1995, p. 22).

É nesse horizonte de conhecimento dos processos educativos que entendo a importância do professor de SIEF ensinando Música, com limites, mas com possibilidades concretas de mediação de uma formação humana maior de seus alunos - de “Ser Mais”-. (ver Freire, 1987).

Certamente um trabalho de investigação-ação educacional em educação musical nas SIEF não se encerra no relato de um estudo. Tampouco se trata de um projeto de simples realização. Também não implica apontar caminhos sobre como realizar a educação musical na formação e ação de professores de SIEF. Isso estaria em sentido oposto à concepção adotada por este trabalho. Pelo contrário, evoca-se a ação e discussão sobre a

8 RCN – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

9 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

complexa dinamização de trabalhos colaborativos entre universidade e escola, entre formação profissional e ação educativa na escolarização básica, permeados pelas reflexões, teorizações e realizações em ensino de Música na escola, respeitados os valores e os princípios éticos que devem perpassar o trabalho coletivo e a própria concepção de investigação-ação educacional. Destaco esses elementos, por entender que são pontos relevantes a serem pensados pelos cursos de Pedagogia que formam professores para os anos iniciais da escolarização.

É preciso dar continuidade às práticas educacionais colaborativas entre escola e universidade. Neste momento, particularmente em relação à temática que expus, as ações propostas na pesquisa que desenvolvi estão sendo intensificadas: na formação inicial de professores

no curso de Pedagogia, na ação das professoras regentes que assumiram as turmas de estágio e na inserção de novos componentes ao grupo de estudo, dentre esses, acadêmicos estagiários do curso de Licenciatura em Música.

Reenfato a concepção de que o professor dos anos iniciais de escolarização assuma (e seja entendido nessa perspectiva) a posição de mediador competente no processo de escolarização inicial de crianças, sendo um investigador ativo-crítico no cotidiano escolar. Se desejamos ampliar a educação musical nos anos iniciais de escolarização no atual contexto do ensino básico brasileiro, entendo que o ensino de Música precisa estar presente na formação profissional do professor e na mediação educacional que decorre de seu trabalho profissional.

Referências Bibliográficas

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2000.
- _____. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. *Expressão. Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, v.2, n.2, pp. 73-77, 1999a.
- _____. Educação musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, C.J. (Org.). *Educação e conhecimento: da exclusão social à cidadania*. Ijuí: UNIJUÍ, p. 63-71, 1999b.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Estudos adicionais: música na formação de professores de 1ª a 4ª séries. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: Associação Nacional de Educação Musical, 1994. p. 245.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia; MELLO, Cilene Leite de. *Arte Educação I: a experiência da música no curso de licenciatura plena em Pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso*. [s.l.]: [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 141-170. 1992
- GRABAUSKA, Claiton José. *Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades de ciências naturais no curso de Pedagogia*. Santa Maria: UFSM, 1999. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*. Salvador: ABEM, n. 4, pp. 158-162, out. 1998.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife/Pernambuco. *Anais...* Pernambuco, Associação Nacional de Educação Musical, pp. 77-87, 1998.
- MATEIRO, Tereza da A. Novo et. al. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis - SC. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador: ABEM, n. 4, pp. 68-72, out., 1998.
- PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, I. (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Universitária, p. 17-22, 1995.
- SOUZA, Jusamara. A Música na educação básica. *Teorias e Fazeres: caminhos da educação popular*, vol. 1. Gravataí, p. 64-65, 1998.
- TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia Univates (RS). *Expressão*, Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria:, n. 2, p. 135-138, 1998.
- TORRES, Maria Cecília; SOUZA, Jusamara. *Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência*. [s.l.]: [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba.

Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical

Cristina de Souza Grossi

Resumo: Na avaliação da percepção auditiva musical dos cursos de licenciatura em música, existe ainda uma valorização quase que exclusiva dos aspectos técnicos relativos aos materiais da música. São testes convencionais que enfatizam uma apreciação analítica, muitas vezes atomística, dos elementos intrínsecos da música. São formas restritivas de avaliação porque, ao limitar o conhecimento musical a apenas uma dimensão da música, desconsidera a natureza diversificada da própria experiência musical. A idéia fundamental deste estudo é que as pessoas valorizam e respondem a outros aspectos, além daquele dos materiais, e isso deveria ser considerado nos testes de percepção musical. Este artigo trata desta questão, especialmente no que tange às possíveis dimensões ou categorias de respostas a serem consideradas na avaliação da audição no contexto da educação musical superior. É uma síntese da pesquisa de Doutorado¹ que realizei sob a supervisão do Professor Dr. Keith Swanwick.

Este estudo originou-se de meu trabalho como professora de Percepção Musical do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina e minha preocupação com os testes de avaliação auditiva que eram aplicados tanto aos candidatos às vagas do Curso de Música por ocasião da Prova de Habilidade Específica (obrigatória no concurso vestibular), quanto aos estudantes já frequentando o curso. A compreensão musical era, frequentemente, avaliada estimando-se a habilidade dos estudantes para discriminar, reconhecer e identificar alturas, durações, timbres, dinâmicas e outros aspectos relativos aos materiais da música. A ênfase maior estava nos componentes técnicos da música e no pensamento analítico dos estudantes.

Um exemplo deste tipo de teste foi utilizado naquela Universidade em 1996 na seleção de candidatos ao curso de música². O teste foi dividido em sete seções que tratavam respectivamente de altura (10 questões), duração (5), timbre (3), intensidade (4), estes quatro elementos juntos (1), estilo (1) e textura (1). Poucas questões utilizaram extratos de músicas do repertório da tradição clássica européia; na grande maioria, foram utilizados sons isolados, gravados em pares e executados ao teclado. As palavras-chaves utilizadas nas questões foram “compare”, “reconheça” e “classifique”. Abaixo, encontram-se exemplos do que foi solicitado, em termos de altura e duração.

¹ Este Doutorado contou com o apoio financeiro do CNPq.

² Além do teste de Percepção, há também o de Linguagem e Estruturação, Instrumento, Reprodução e Leitura Rítmica e Melódica.

Altura: “Compare o segundo som em relação ao primeiro”; opções dadas: mais alto, igual ou mais baixo. “Ouça e marque qual foi o movimento do som”; opções: movimento ascendente, igual e descendente. “Reconheça que escala foi executada (por exemplo, diatônica maior, harmônica menor, melódica menor ou natural menor)”. “Ouça os intervalos e classifique-os (por exemplo, segunda maior)”. “Classifique os acordes de 3 notas (por exemplo, maior, menor, diminuto ou aumentado)”.

Duração: “Compare o segundo som em relação ao primeiro”; opções: mais curto, igual ou mais longo. “Reconheça o metro das seguintes passagens melódicas executadas”. “Ouça a seguinte passagem rítmica de duas partes e transcreva-a”.

Aquela abordagem parecia-me musicalmente restritiva porque não levava em consideração a natureza diversificada da experiência musical, ou seja, as formas como as pessoas vivenciam e respondem à música. Meu interesse foi pesquisar este assunto a fim de ampliar a gama de dimensões da experiência musical na avaliação da percepção musical nos cursos superiores de música (especialmente no contexto do Brasil). Objetivando investigar que dimensões da experiência musical deveriam ser consideradas nos testes perceptivos, delimito o tema para o estudo das categorias de resposta musical. Na minha opinião, o estudo das categorias de resposta é essencial não somente como um meio de analisar a compreensão musical dos estudantes através da audição, como também para entender a própria avaliação em música.

Apesar da escassez de um conjunto coerente de literatura sobre avaliação da percepção musical na educação superior, existe uma bibliografia considerável sobre apreciação auditiva e testes aurais na área da Psicologia da Música³. É possível identificar duas dimensões abrangentes de experiência musical através de modelos de testes e pesquisas desenvolvidas na psicologia. Na primeira, os testes seguem uma abordagem mais cognitiva e são comumente designados para avaliar

a “habilidade musical”⁴ e a “aquisição musical”⁵. A segunda dimensão trata da experiência e da resposta ao conteúdo “estético” da música. Segundo Bullock (1973, p.331), testes nesta linha avaliam as “atitudes musicais” dos indivíduos – preferência, gosto, reação, julgamento, opinião, apreciação, respostas afetivas e/ou emocionais⁶.

Educadores musicais reconhecem a forte influência dos testes psicológicos, principalmente aqueles relativos à ‘discriminação sensorial’ no campo educacional. Swanwick (1996, p.7) afirma que quando os aspectos físicos das ondas sonoras e seus ‘correspondentes’ psicológicos são levados em consideração, a maneira de tratar a música é traduzi-la em uma estrutura curricular que consiste em altura, dinâmica, timbre/textura e duração/tempo. Os currículos de música são fundamentados na “suposição de que a compreensão musical é edificada a partir da análise dos átomos do material acústico”.

Na América do Norte, os programas de ensino têm-se baseado nos chamados ‘conceitos’ musicais, que têm sua origem nos correlatos psicológicos da onda sonora... O Currículo Nacional Inglês fornece uma lista dos chamados ‘elementos’ musicais; altura, duração, dinâmica, tempo, timbre e textura, com a ‘estrutura’ adicionada desconfortavelmente no final e aparecendo conceitualmente deslocada (Swanwick, 1996, p.7).

A mesma estrutura programática das disciplinas de Percepção Musical pode ser encontrada em muitos cursos universitários de Música no Brasil e, imagino, em outros países. A forte influência dos testes psicológicos centralizados na ‘discriminação sensorial’ pode ser igualmente percebida nos testes auditivos utilizados nos cursos superiores de Música. Boyle (1992, p.252) observa que apesar dos mais de 70 anos de existência dos testes de habilidade musical, continuamos a ver nos testes perceptivos, questões que envolvem a habilidade do estudante para discriminar, normalmente entre pares de estímulos musicais. “Com os anos, a tendência foi tornar os exercícios mais musicais... mas as estruturas básicas dos exercícios mudaram muito pouco”.

³ Uma revisão sistemática da literatura em psicologia da música sobre apreciação e testes aurais pode ser encontrada em Whybrew (1962), Shuter-Dyson e Gabriel (1968), Colwell (1970), Bullock (1973), Sloboda (1985), Hargreaves (1986), Swanwick (1988), Boyle (1992), Hentschke (1993), Aiello (1994), Kemp (1996) e Grossi (1999).

⁴ Entre os testes de “habilidade musical” mais conhecidos, estão os de Seashore (*Measures of musical talents* – publicado pela primeira vez em 1919, revisado em 1939 e 1960), os *Testes musicais de Kwalwasser-Dykema* (1930), os *Testes de discriminação de Oregon e Indiana-Oregon* (1930/35), os de Drake (*Musical aptitude tests*, 1933/42), de Bentley (*Measures of musical ability*, 1966) e os de Wing (*Standardised tests of musical intelligence*, 1948/68).

⁵ Entre os testes de “aquisição musical” mais conhecidos, estão o de Aliferis (*Music achievement test*, 1954/62), Gordon (*Musical aptitude profile*, 1965) e os de Colwell (*Music achievement tests*, 1968).

⁶ Trabalhos pioneiros no domínio das respostas afetivas/emocionais incluem Schoen e Gatewood (1927), Hevner (1935) e Farnsworth (1954). Entre autores que pesquisam respostas no campo da estética estão Swanwick (1973; 1979), Sloboda (1991) e Waterman (1996).

Testes desta natureza salientam a importância da reflexão analítica por parte dos estudantes e enfocam os componentes 'técnicos' da música. Verifica-se que muitos dos testes de percepção musical aplicados no contexto educacional partem da premissa de que a 'base' para a compreensão musical encontra-se na competência dos estudantes em examinar a música (ouvir e pensar sobre) de forma compartimentalizada. Essa é uma forma restritiva de lidar com a música. Como observa Swanwick (1988, p.4), em tal abordagem, os "estímulos' musicais são reduzidos a fragmentos de sons que não guardam relação com a música da forma como nós efetivamente a vivenciamos".

Tendemos a ouvir a música no todo, conscientes da melodia, ritmo, harmonia e outros aspectos como elementos integrados. Altere qualquer um desses elementos e a música que acreditávamos conhecer torna-se irreconhecível – desconstruída (Swanwick, 1996, p.7).

Uma revisão dos modelos de testes auditivos desenvolvidos na psicologia da música, como também uma análise de testes de percepção musical utilizados na educação musical superior (especialmente no Brasil), traz à tona as seguintes questões. Os testes utilizados na educação são fortemente influenciados por modelos psicológicos, especialmente aqueles relacionados à classificação de habilidade e aquisição musicais. Independentemente de uma maior utilização de música 'real' (existente no repertório musical), verifica-se que a discriminação de componentes isolados do contexto geral da música compõe a base para a maioria dos testes. Nestes, enfatiza-se a capacidade de discriminar, reconhecer e comparar pares de sons relacionados à altura, timbre, ritmo, dinâmica, harmonia e assim por diante. Basicamente, os testes buscam respostas relacionadas aos aspectos "técnicos" da música e neste contexto, a percepção é "objetivamente" avaliada através do emprego de questões padronizadas e mensurações quantitativas.

Uma outra questão que emerge da revisão da literatura na psicologia da música é a avaliação dos componentes musicais no domínio da estética. Verifica-se que a tendência entre os pesquisadores é a de examinar as preferências, gostos, apreciações e respostas afetivas e/ou emocionais. Quando aplicados ao contexto educacional, verifica-se que os estudos desenvolvidos na psicologia oferecem mais informações sobre a maneira como as pessoas respondem ou reagem

emocionalmente quando ouvindo música do que sobre a forma como lidam com o caráter expressivo da própria música. Outro problema identificado é a dificuldade em avaliar a percepção desse componente expressivo. Como observa Swanwick (1988, p.25), "estudos da expressividade da música inevitavelmente esbarram em um obstáculo maior: qualquer descrição que alguém possa fazer da maneira com que o caráter expressivo é percebido será inevitavelmente metafórica, poética, ao invés de analítica". A dificuldade, aqui, é como trabalhar respostas verbais como uma fonte de mensuração (Hentschke, 1993, p.22-23).

Além dos estudos na psicologia da música que tratam de dois componentes gerais da experiência musical (técnico e expressivo), existe uma outra vertente que investiga categorias de respostas musicais. Uma revisão inicial da literatura sobre o assunto demonstra a existência de uma gama maior de possibilidades de respostas⁷. Como diz Hargreaves,

As pessoas não escutam música no vácuo; elas escolhem diferentes tipos de música para adequar diferentes atividades e ambientes e, ativamente ou passivamente, 'ouvem' com graus variados de atenção. Em outras palavras, 'respostas musicais' abarcam uma ampla gama de experiência humana. (Hargreaves, 1986, p.105)

Através de ampla análise bibliográfica, Kemp (1996) concluiu que os resultados significativos que emergem dos estudos da psicologia da música envolvem dois tipos distintos de respostas e essas podem ser consideradas categorias que diferenciam músicos de não-músicos. Uma das categorias de resposta é designada como 'cognitiva', 'analítica' e/ou 'sintática' (encontrada com maior probabilidade entre músicos); a outra denominada de 'associativa', 'afetiva', 'não-sintática' e/ou 'holística' (encontrada com maior probabilidade em respostas de não-músicos).

Apesar dos testes desenvolvidos na psicologia trabalharem com uma gama variada de respostas musicais e mostrarem diferentes formas de se abordar a música, ainda não oferecem um modelo adequado e abrangente que possa ser utilizado na educação musical superior. A forte influência dos modelos psicológicos nos testes de audição na educação está relacionada à habilidade musical, com ênfase especial na avaliação dos aspectos técnico e analítico da música. É necessário avançar no estudo sobre a natureza da experiência musical a fim de determinar que aspectos da música estão envolvidos nesse tipo

⁷ Por exemplo, no trabalho de Hargreaves e Colman (1981), cinco categorias de respostas foram identificadas e utilizadas na pesquisa - categórica, objetivo-analítica, objetivo-global, afetiva e associativa

de experiência e, desta forma, o que poderia ser avaliado por meio da audição.

Um modelo teórico de categorias de respostas

Fundamentada nos resultados da análise da literatura e com o objetivo de investigar que dimensões da experiência musical poderiam ser consideradas na avaliação da percepção musical em uma perspectiva musical mais aberta ou ampla, a pesquisa propõe um modelo teórico de categorias de respostas musicais para orientar a investigação empírica. Este modelo é estabelecido através de uma combinação do trabalho de dois autores. O primeiro, fundamentado na história e filosofia da música, é um esquema da experiência musical proposto por L. B. Meyer (1967). O segundo trabalho, que tem sua base na educação musical, é o das camadas ou níveis de compreensão musical de K. Swanwick (1988).

A base do estudo de Meyer é a proposição de três tendências ou posicionamentos estéticos distintos que, segundo ele, fundamentam as atitudes dos compositores do séc. XX em relação à música. São elas: tradicionalismo, formalismo e transcendentalismo. Em síntese, Meyer argumenta que a música pode ser abordada por sua ligação ou relação com a experiência individual e/ou cultural das pessoas (ênfase no “conteúdo” da obra – tradicionalismo) ou através de sua construção arquitetônica intrínseca criada por meio de interações estruturais (ênfase na “forma” e no “processo” – formalismo). Na terceira tendência, os compositores menosprezam qualquer valor cultural ou concepção estrutural da música; suas atitudes tendem a ser direcionadas ao som e às sonoridades; valorização das qualidades “mágicas”/ transcendentais dos sons (ênfase nos “materiais do som” – transcendentalismo).

Na análise do esquema tripartite de Meyer, foram encontrados alguns problemas com implicações diretas nas questões que permeiam a pesquisa. Um deles é a idéia de Meyer sobre transcendentalismo que considera somente a relação ‘transcendental’ do indivíduo com os materiais do som, sem qualquer referência conceitual ou analítica na abordagem destes materiais⁸. Outro problema refere-se à noção de tradicionalismo explicitada por Meyer, centrada nas referências e associações extramusicais - diz

respeito mais ao “conteúdo” expressivo que emerge em resposta à música do que ao aspecto expressivo na música.

A teoria dos níveis de compreensão musical de Swanwick foi adicionada à discussão como uma tentativa de ampliar e refinar a abordagem limitada de Meyer. De modo geral, são quatro os níveis principais de Swanwick – materiais, expressão, forma e valor. Cada um destes é analisado de acordo com dois modos de experiência musical – um mais intuitivo e outro mais analítico. Apesar das similaridades encontradas entre o esquema de Meyer e os níveis de Swanwick, é o segundo quem faz distinções relativas à expressão e aos materiais da música. Em relação aos materiais, Swanwick distingue a experiência *sensorial* (relacionado ao transcendentalismo de Meyer) e a *manipulativa* (abordagem técnica dos materiais da música). Em relação à expressão, considera tanto o *peçoal* (equivalente ao tradicionalismo de Meyer) quanto o *vernáculo* (reconhecimento dos gestos expressivos na música).

O modelo teórico, estabelecido através de uma combinação entre as categorias de Meyer com as de Swanwick, é constituído de quatro categorias – transcendência, material, expressão e forma. A *expressão* inclui respostas tanto ao conteúdo expressivo na música quanto aos sentimentos evocados pela música. A *transcendência* refere-se às idéias de Meyer e o *material* à abordagem analítica dos materiais da música. A *forma* inclui as idéias de ambos os autores; é compreendida como uma abordagem mais analítica que envolve a interação estrutural entre os eventos que compõem uma obra musical.

Em relação aos testes convencionais utilizados na educação, o modelo teórico amplia o espectro das categorias de experiência e respostas musicais e que, portanto, poderiam ser contempladas na avaliação. Através de investigação empírica, buscou-se evidências para validar o modelo teórico proposto. Este trabalho (Grossi, 1999) foi realizado junto a sete compositores brasileiros contemporâneos⁹, vinte estudantes do curso de música e vinte estudantes advindos de outros cursos de graduação da Universidade Estadual de

⁸ É precisamente essa abordagem mais técnica/analítica dos sons que encontramos nos testes de percepção musical.

⁹ Carlos Kater, Estercio Marques Cunha, Ilza Nogueira, Mario Ficarelli, Marisa Rezende, Raul do Valle e Ricardo Tacuchian.

Londrina¹⁰.

Em termos conceituais, o modelo ofereceu uma descrição valiosa da experiência musical, estimulando formas de entender as perspectivas musicais dos participantes. Quando aplicado às suas circunstâncias reais, o modelo produziu os seguintes resultados. As quatro categorias são visíveis nas perspectivas dos compositores; correspondências foram claramente identificadas entre as categorias e as declarações dos compositores. As categorias também foram identificadas nas respostas dos estudantes ao questionário. Observou-se que os estudantes de música tendem a abordar a música reportando-se aos aspectos formais, enquanto os estudantes de outros cursos mostraram-se mais preocupados com os aspectos relativos à expressão, fazendo constantes referências pessoais e associações extramusicais. Uma atitude transcendental foi encontrada nas respostas dadas por ambos os grupos, apesar de uma percepção mais analítica (*material*) haver sido encontrada junto aos estudantes de música.

Um outro resultado foi que as categorias aparecem de forma combinada nas respostas dos compositores e dos estudantes. No entanto, uma abordagem mais integrada entre as categorias foi encontrada entre os compositores e os estudantes de música. Em resumo, as categorias, apesar de serem logicamente distintas, trabalham de forma composta, ou seja, em uma perspectiva mais 'holística'. Nas descrições dos estudantes sobre as composições, quando escolhendo palavras associadas às categorias do modelo teórico, verificou-se que as categorias podem também distinguir os dois grupos e, também, discriminar as composições, apesar de que são os estudantes de música que exibem uma gama maior de escolhas.

Categorias emergentes de repostas à música

A análise das respostas dos estudantes a cada uma das sete peças musicais dos compositores participantes da pesquisa, consideradas independentemente do modelo teórico proposto, seguiu uma abordagem indutiva/qualitativa. O objetivo foi investigar mais abertamente o que lhes vinha à mente enquanto

ouvindo cada uma das composições, ou seja, que aspectos da música chamavam a atenção deles. Na identificação dos padrões de respostas, seis categorias emergiram dos dados. Esse novo conjunto de categorias abrangeu integralmente as respostas de ambos os grupos de estudantes. Apesar das categorias do modelo terem sido identificadas nas respostas, outros detalhes e/ou complexidades também emergiram. As categorias identificadas foram as seguintes:

1. *caráter expressivo*: os estudantes descrevem a música referindo-se a sentimentos e estados de espírito que nela identificam e/ou sentimentos e estados de espírito que a música suscitou neles. Respostas desta natureza foram expressas por meio de desenhos, poemas, associações visuais e/ou com contextos sociais e/ou culturais; as descrições envolveram igualmente comentários a respeito do texto quando a música possuía letra. Com relação ao modelo teórico, essa dimensão está relacionada à "expressão";

2. *relações estruturais*: os estudantes descrevem a música referindo-se à sua concepção intrínseca, que envolve comentários a respeito do desenvolvimento estrutural/formal, modificações e transformações, referências a repetições e contrastes, tensão e repouso, normas e desvios que ocorrem no tempo e/ou simultaneamente. Esta dimensão também envolveu o reconhecimento de diferenças entre os eventos, partes e/ou seções da música. À luz do modelo, essa categoria inclui aspectos associados à "forma";

3. *materiais do som*: a) os estudantes descrevem a música referindo-se à fonte e/ou efeitos dos sons; identificam notas, escalas, tonalidades, acordes e outros elementos; b) os estudantes também fazem associações entre os sons da música e outros sons, assim como tecem comentários relativos ao aspecto mágico e transcendental deles. A distinção entre "a" e "b" é considerada no modelo teórico na dimensão do "material" e da "transcendência" respectivamente;

4. *contextual*: os estudantes fazem comentários a respeito de estilo, gênero, períodos musicais e compositores. Também identificam os métodos de composição empregados na música;

¹⁰ Questionário com perguntas abertas foi utilizado para investigar diversos aspectos das perspectivas musicais dos compositores, incluindo suas opiniões quanto ao significado da música, à audiência e às formas de compor e ensinar. Através de questionário (perguntas abertas e de múltipla escolha) examinaram-se as perspectivas musicais dos estudantes com relação às suas preferências musicais gerais e seus posicionamentos quanto ao valor da música, as principais características das músicas que preferiam ouvir e o que mais atraía a atenção deles quando ouvindo uma peça musical pela primeira vez. Duas séries de dados adicionais foram coletados por meio de "atividades de audição" onde uma peça de cada um dos sete compositores foi ouvida. Na primeira, os estudantes descrevem as composições escolhendo termos sugeridos pelo modelo teórico (questão de múltipla escolha); na segunda e mais importante série de dados, buscam-se respostas espontâneas dos estudantes em relação às peças.

5. *composta*: os estudantes respondem à música combinando duas, três, ou todas as quatro categorias acima mencionadas;

6. *ambíguo*: esta categoria inclui respostas impossíveis de interpretar ou compreender em termos do que os estudantes querem dizer.

Duas verificações foram conduzidas para dar confiabilidade às categorias. Na primeira, onze educadores musicais (avaliadores) foram solicitados a identificar uma categoria principal para cada uma das respostas dos estudantes. Como indicador da confiabilidade dos avaliadores na utilização das categorias, um “coeficiente de contingência e probabilidades” foi utilizado para estimar-se o grau de associação entre eles e as categorias. Houve forte consenso com relação à maneira de adequar os comentários às categorias. Na segunda verificação, cinco outros experientes educadores foram solicitados a avaliar as respostas completas em uma escala de 0 (inexistência de correlação) a 6 (forte correlação)¹¹. O resultado mostrou a existência de forte concordância entre os avaliadores¹². Os resultados positivos de ambas as verificações demonstram que as seis categorias são confiáveis para a interpretação das respostas dos estudantes à música.

Avaliação da percepção musical

Os resultados do trabalho empírico geram implicações diretas para a avaliação da audição musical, especialmente na forma restritiva em que a música tem sido abordada. Esses resultados mostram tanto a riqueza da experiência musical dos compositores e estudantes, quanto a variedade de aspectos envolvidos nas respostas dos estudantes quando ouvindo música. A presença das seis categorias encontradas nas respostas confirma a limitação relativa dos testes convencionais. Apesar da investigação ter sido conduzida com um número específico de participantes e em uma situação específica, a mesma lança luzes sobre a avaliação da audição no contexto dos cursos superiores de educação musical.

A importância dos resultados pode ser relacionada a duas questões principais. Em primeiro lugar, a abordagem mais técnica dos *materiais* da música é apenas um dos lados de um espectro mais amplo da significação musical, que inclui dimensões da *expressão*, *forma* e também da *transcendência*. Estas dimensões da experiência

musical são identificadas nas atitudes dos compositores e dos estudantes, mesmo que em diferentes configurações e dependendo do contexto da experiência de cada um. Em relação à avaliação convencional, os testes aurais ainda não consideram suficientemente tais dimensões. Ao invés disso, a tendência tem sido abordar a música enfatizando os materiais, seus dispositivos técnicos e um método compartimentalizado, mais analítico de examiná-los. Os resultados da pesquisa de campo oferecem diretrizes para uma abordagem musical mais variada e, portanto, uma avaliação mais enriquecedora e mais aproximada à forma como as pessoas experienciam e respondem à música. Uma abordagem que considere o caráter expressivo musical, como pelas características intrínsecas que ela incorpora, envolve o gerenciamento/controlado dos materiais do som e dos princípios de ordenamento das relações estruturais.

A segunda questão é a dimensão “composta”, ‘holística’, encontrada na experiência musical dos compositores e estudantes de graduação. Este resultado tem um significado importante no campo da avaliação da percepção auditiva musical, no sentido que proporciona uma visão mais abrangente do caráter interativo e relacional entre as diferentes dimensões da experiência musical. Sugere uma abordagem mais inclusiva e uma avaliação que considera respostas mais integradas.

Tendo em mente os resultados, as seguintes sugestões podem ser emitidas. Em primeiro lugar, se existem quatro dimensões da experiência musical, todas elas deveriam ser incluídas na avaliação da compreensão musical através da audição. Além da abordagem técnica dos *materiais* da música, os testes aurais deveriam incluir questões relativas às dimensões da *transcendência*, da *expressão* e da *forma*. Uma outra sugestão é tratar essas categorias de forma interativa. Uma abordagem “holística” é mais compatível com a maneira pela qual as pessoas se relacionam com a música. Testes aurais abrangentes deveriam considerar a natureza combinada da experiência musical dos estudantes.

As diferenças encontradas entre os dois grupos de estudantes também merecem consideração. Os estudantes de música abordam a música de forma mais aberta do que os estudantes de outros cursos. Os dados mostraram que os primeiros apresentam respostas mais

¹¹ O “Coeficiente Kendall de Concordância” foi utilizado para determinar níveis de concordância entre os avaliadores para cada resposta

¹² Todos os níveis significativos foram inferiores a $p < 0,05$.

variadas, tendendo a abordar a música de forma mais analítica. Em seus comentários, aspectos associados a todas as categorias, incluindo aqueles relativos à *forma*, são mais claramente reconhecidos. Parece que um estilo perceptivo mais articulado, que inclui a capacidade de compreender estruturas formais fundamentais, é facilitado pela instrução acadêmica. Este fato pode explicar o motivo pelo qual os estudantes de música tanto respondem de forma mais variada do que os estudantes do outro grupo, quanto demonstram uma compreensão mais combinada entre as categorias. Tendo isto em mente, a disciplina de Percepção Musical dos cursos superiores pode, em muito, contribuir para ampliar e/ou enriquecer a experiência musical dos alunos. A avaliação da compreensão musical através da audição deveria seguir o mesmo caminho, ou seja, estar mais aberta à diversidade.

Foi também interessante observar que o valor da música para ambos os grupos de estudantes é fortemente sustentado por valores pessoais, associativos e referenciais. Esta maneira de abordar a música, na dimensão da *expressão*, está em concordância com o "tradicionalismo", conforme definido por Meyer (1967). É também discutida por Swanwick (1979) no campo da experiência estética, como um nível de significação musical onde os indivíduos respondem à música em termos afetivos ou emotivos. Segundo ele, é esta dimensão da experiência que contribui e conduz os indivíduos para a outra dimensão de resposta - a apreciação estética dos gestos expressivos existentes na música. Os dois modos de abordagem da *expressão* encontram-se definidos nos níveis de compreensão musical de Swanwick (1988) respectivamente como *pessoal* (modo intuitivo) e *vernacular* (modo analítico).

A análise dos comentários dos estudantes demonstra que a música comunica ou representa a vida emotiva (para os não-estudantes de música) ou os sentimentos (para os estudantes de música). A ênfase dada nos testes de audição à avaliação das habilidades discriminatórias tende a neutralizar a dimensão expressiva *para com a* música (respostas pessoais/emotivas) e *na* música (reconhecimento de gestos expressivos). Os aspectos associados a esta dimensão, valorizados por estudantes e compositores, tendem a ser excluídos da avaliação nos cursos superiores. Como observa Swanwick (1979, p.62), respostas de caráter pessoal/emotivo não podem ser "planejadas no ensino" e, portanto, não podem ser avaliadas. Entretanto, é com base nesta experiência

que as pessoas são direcionadas para o caráter expressivo existente *na* música, ou seja, a percepção da expressividade *na* música é precedida por um modo mais idiossincrático de resposta. Pelo fato de que as respostas à "expressão" musical incluem, entre outros aspectos, imagens, metáforas e outras associações, fica difícil encontrar modos de avaliação de tais respostas, especialmente a questão de como as mensurar "objetivamente". As categorias que emergiram das respostas dos estudantes podem oferecer diretrizes para este problema. A principal contribuição das seis categorias para a avaliação é o fato de ampliarem a gama de dimensões musicais nos testes aurais, especialmente se comparadas com a abordagem musical limitada que encontramos em um número razoável de testes convencionais, utilizados na educação superior brasileira. As categorias também podem oferecer fundamentos ou critérios possíveis de avaliação.

Sugestões para aperfeiçoamento da avaliação da percepção

As categorias "caráter expressivo", "relações estruturais", "materiais do som" e "contextual" podem ser tratadas como dimensões distintas envolvidas nas respostas musicais e, por esse motivo, passíveis de serem avaliadas. A categoria "composta" é importante porque introduz a idéia de que as dimensões da experiência trabalham interativamente no contexto musical. Testes auditivos podem propor exercícios para avaliação da capacidade dos estudantes em reconhecer diferentes aspectos da música e, também, o que é mais importante, discernir como esses aspectos interagem no todo do contexto musical (uma perspectiva mais holística). Os testes podem também, avaliar a capacidade dos estudantes em "contextualizar" a música em relação ao estilo, gênero, compositores, técnicas de composição e assim por diante. As questões podem também avaliar a capacidade de identificar "materiais do som", assim como o reconhecimento do "caráter expressivo" e das "relações estruturais". Em relação aos "materiais do som", os testes de habilidade musical oferecem uma gama ampla de exemplos/questões. Como é sabido, esses testes envolvem reconhecimento e discriminação aural-visual (associação com símbolos e notação musical). Nesta dimensão, a mensuração segue critérios objetivos. As respostas são ou certas ou erradas; questões de múltipla escolha são freqüentemente empregadas. Utilizando apenas essas mensurações quantitativas, os testes de audição inibem os estudantes de serem criativos ou de responderem

criativamente ou qualitativamente. Em outras palavras, não levam em consideração as próprias “vozes” ou o senso de individualidade deles. Solicitar descrições ou comentários sobre peças ou extratos de peças musicais pode ser uma boa opção ou uma opção mais qualitativa.

Através da confiabilidade na utilização das seis categorias, adquirida junto aos ‘avaliadores’, temos base para afirmar que as categorias são viáveis para a avaliação das respostas à música e podem ser utilizadas com critério ou base de avaliação mais ‘objetiva’. Apesar da subjetividade ou ambigüidade encontrada em algumas das respostas completas dos estudantes, as categorias podem fornecer uma forma relativamente objetiva para a compreensão das respostas. Além do mais, podem ser exploradas adicionalmente na forma de critérios objetivos para a avaliação musical auditiva em um contexto de investigação mais qualitativo e holístico. ‘Qualitativo’ porque está fundamentado nas próprias respostas/declarações dos estudantes e ‘holístico’ porque os estudantes são avaliados no contexto de sua compreensão musical mais integralizada. Uma avaliação abrangente aborda as dimensões musicais de forma distinta, integrada e em uma base complexa. As questões fundamentadas neste contexto poderiam incluir: “escreva uma breve descrição” o “faça comentários sobre a peça”, durante ou após a audição da peça. Estas questões abertas permitem respostas mais personalizadas, intuitivas e grande possibilidade de respostas mais criativas. Uma descrição mais “livre” permite aos estudantes revelarem sua compreensão mais combinada, interativa em relação aos componentes musicais. Músicas ‘reais’ deveriam ser utilizadas em todo o teste, incluindo música de diferentes estilos, gêneros e períodos históricos.

Ouvir e responder à música são atividades tão complexas que é quase impossível entender ou categorizar ‘objetivamente’ tudo o que está envolvido. No caso deste estudo, as ambigüidades já eram esperadas quando se solicitou aos estudantes que escrevessem o que lhes viesse à mente enquanto ouviam a música. Respostas ambíguas podem ser resultado da não familiaridade com o repertório utilizado (fato levantado nesta pesquisa especialmente em relação aos não-estudantes de música). Mesmo assim, os resultados mostram que é possível trabalhar com critérios relativamente objetivos na avaliação de respostas

com base mais qualitativa.

Desenvolvendo um modelo de avaliação

Tendo concluído a investigação empírica e chegado aos resultados, retornei ao Brasil e à minha atividade docente na Universidade Estadual de Londrina. Reassumi meu trabalho com o grupo de professores que preparam a Prova de Habilidade Específica em Música no concurso vestibular. Minha atividade, neste grupo, era preparar o teste de percepção musical. Tinha em mãos, agora, a oportunidade de começar a discutir com meus colegas novas direções tanto para as aulas de percepção, quanto para as avaliações em relação aos resultados significativos de minha tese.

Em julho de 1998, um novo teste de audição foi elaborado para os candidatos ao curso de música. Os estudantes foram antecipadamente informados dos objetivos do “teste de percepção musical”. Um questionário foi-lhes também entregue para verificar a opinião deles a respeito do teste, uma vez que apresentava alterações significativas em relação às provas anteriores. A prova foi dividida em três partes; para cada uma, uma peça musical específica foi utilizada¹³. A pontuação para cada parte foi, respectivamente, 2, 4 e 4. As questões utilizadas são descritas a seguir.

Parte 1 – “Você ouvirá a mesma peça musical duas vezes. Escreva seus comentários a respeito da peça no espaço abaixo”. Uma folha de papel contendo cerca de 18 linhas foi fornecida a cada estudante.

Parte 2

2.1 “Quais das alternativas abaixo melhor representa a forma da canção? Fundamente sua opção por meio de comentários a respeito das características gerais de cada parte”. Havia, entre as opções, ABCAB, ABACA e “outra”.

2.2 “Comente brevemente a respeito da textura e do timbre”.

2.3 “Quais das seqüências melódicas abaixo melhor corresponde àquela tocada pelo violão na introdução?” Cinco opções foram dadas, incluindo “outra” com uma pauta em branco.

2.4 “Qual é a indicação numérica do compasso?” As opções incluíram 3/4, 3/6 e “outra”.

¹³ As peças foram: um movimento do “Outono” (*As Quatro Estações* de Vivaldi); uma canção escolhida do repertório de Música Popular Brasileira; e *Long Shadows*, de Meredith Monk.

2.5 “Qual é o idioma da música?” As opções incluíram tonal/maior, modal e “outro”.

2.6 “Quantos acordes são tocados na melodia da primeira e segunda linha do verso?” (A letra da canção é dada).

2.7 “Os acordes dessas mesmas linhas 1 e 2 (segundo verso) são executados em outros momentos?” As opções incluíram “não” e “sim”; na segunda opção, os estudantes foram solicitados a responder “em quais” momentos.

2.8 “Qual das alternativas fornecidas melhor descreve a relação harmônica nos acordes das linhas 5 e 6?” As opções incluíam I-V, IV-I e “outra”.

2.9 “Complete o ritmo do verso abaixo”

Parte 3

3.1 “Quantas vozes cantaram nessa peça e quais instrumentos foram executados?”.

3.2 “Comente sobre os seguintes aspectos: Andamento, Textura e Caráter Expressivo (utilize apenas o espaço fornecido)”.

Como se pode notar, buscou-se abordar a música em relação aos seus componentes e na relação destes com o todo da peça. Em algumas questões, os candidatos foram solicitados a fundamentar suas respostas. Na pontuação das questões do teste, não houve problema com a atribuição de pontos aos exercícios das Partes 2 e 3 (com algumas exceções, a mensuração é mais numérica/quantitativa). Por outro lado, a avaliação das respostas dos estudantes à primeira questão (Parte 1) seguiu uma abordagem mais qualitativa. Conforme observado por Swanwick (1994, p.107), “qualquer forma confiável e passível de gerenciamento nos critérios de avaliação [em música] depende essencialmente do reconhecimento do qualitativo, não da quantidade numérica”. Os passos foram seguidos conforme descrito anteriormente. Uma tabela com as cinco

categorias de respostas (materiais do som, caráter expressivo, relações estruturais, contextual e ambíguo) foi utilizada para a correção desta questão. Verificou-se, em cada descrição completa, quais as categorias abordadas. Cada resposta foi avaliada em uma escala de 0 (inexistência de correlação) a 6 (forte correlação). A tabela com as categorias funcionou bem nesta primeira etapa da avaliação¹⁴.

O passo seguinte foi discutir os possíveis critérios que deveríamos utilizar para avaliar as respostas. Decidimos que respostas “compostas” deveriam ser tomadas como os melhores comentários. Decidimos também seguir alguns pré-requisitos de critério de avaliação sugeridos por Swanwick (1994, p.107). Segundo ele, as respostas deveriam ser: a) “claras”, não “ambíguas”; b) “qualitativamente diferentes umas das outras”; c) “breves o bastante para serem rapidamente compreendidas, mas substanciais o bastante para serem significativas”; e d) “ordenadas hierarquicamente em uma seqüência clara e justificável”. Estes critérios proporcionaram diretrizes apropriadas para a avaliação das respostas. Entretanto, sentimos ainda a necessidade de um trabalho adicional e mais completo a fim de desenvolvermos a formulação de critérios cumulativos e qualitativos para a avaliação.

Houve concordância geral entre os professores envolvidos na Prova de Habilidade Específica de Música, de que houve uma melhora significativa e real no teste de percepção musical. Essa conclusão foi compartilhada também pelos candidatos¹⁵; a maioria deles observou que a prova de percepção, apesar de mais “difícil” se comparada com os testes anteriores, mostrou-se mais musical com relação ao repertório e ao tipo das questões utilizadas. Os resultados deram-nos confiança para continuarmos discutindo, reavaliando nossas próprias idéias e práticas de ensino, aprendendo com os estudantes e buscando maior aperfeiçoamento em nossos testes e formas de avaliação.

¹⁴ Como no caso da análise da pesquisa empírica junto aos 40 estudantes universitários, observou-se o quão diversas e ricas são as respostas dos candidatos.

¹⁵ Cinquenta por cento deles estavam prestando o exame pela segunda vez.

Referências Bibliográficas

- BENTLEY, Arnold. *Measures of musical abilities*. London: George G. Harrap, 1966.
- BOYLE, J. David. Evaluation of music ability. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, p.247-265, 1992.
- BULLOCK, William J.. A review of measures of musico-aesthetic attitude. *Journal of Research in Music Education*, V.21, n.4, p.331-344, 1973.
- BUTLER, David. Why the gulf between music perception research and aural training? *Bulletin Council for Research in Music Education*, n.132, p.38-48, 1997.
- COLWELL, Richard. *MAT - Music achievement test: administrative and scoring manual*. Chicago: Follett Educational Corporation, 1968a.
- _____. *MAT - Music achievement tests: paper reference*. Chicago, Follett Educational Corporation, 1968b.
- GORDON, Edwin. *The musical aptitude profile: a new and unique musical aptitude test battery*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1965.
- GROSSI, Cristina. *Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary Brazilian composers*. Unpublished PhD thesis, University of London, Institute of Education, 1999.
- HARGREAVES, David J. e COLMAN, Andrew M.. The dimensions of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, V. 9, n.1, p.15-20, 1981.
- HARGREAVES, David J.. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986/1992.
- HENTSCHKE, Liane. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Unpublished PhD thesis, University of London, Institute of Education, 1993.
- KEMP, Anthony E.. *The musical temperament - psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- LEHMANN, Andreas C.. Research note: affective responses to everyday life events and music listening. *Psychology of Music*, V.25, n.1, p.84-90, 1997.
- MEYER, Leonard B.. *Music, the arts, and ideas - patterns and predictions in twentieth-century culture*. Chicago e London: The University of Chicago Press, 1967.
- RADOCY, Rudolf E.. Planning assessment in music education: it's not risk free. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, V.VI, n.4, p.19-25, 1995.
- SCHOEN, M. and GATEWOOD, E. L.. The mood effects of music. In: SCHOEN, M. (ed.). *The Effects of Music*. New York: Harcourt Brace, 1927.
- SEASHORE, Carl E.. *Psychology of music*. New York, Dover Publications, 1938/1967.
- _____. *Seashore measures of musical talents (2ª revisão)*. New York: The Psychological Corporation, 1960.
- SEASHORE, C. E., LEWIS, D., e SAETVEIT, J.. *Manual of instructions and interpretations for the Seashore measures of musical talents (2ª revisão)*. New York, The Psychological Corporation, 1960.
- SHUTER-DYSON, Rosamund e GABRIEL, Clive. *The psychology of musical ability*. 2 ed. London e New York: Methuen, 1968/1981.
- SLOBODA, John A.. *The musical mind - the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985/1989.
- _____. Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, V.19, p.110-120, 1991.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979/1992.
- _____. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. The relevance of research for music education. In: PLUMMERIDGE, Charles (ed.). *Music Education: Trends and Issues*. Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers, p.5-26, 1996.
- WATERMAN, Mitch. Emotional responses to music: implicit and explicit effects in listeners and performers. *Psychology of Music*, V.24, n.1, p.53-67, 1996.
- WHYBREW, William E.. *Measurement and evaluation in music*. Iowa: WM. C. Brown Company Publishers, 1962.
- WING, Herbert. *Tests of musical ability and appreciation - an investigation into the measurement, distribution, and development of musical capacity*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1948/1968
- _____. *Manual for Wing standardised tests of musical intelligence*. England: NFER Publishing, 1960.

Música popular em um Conservatório de Música¹

Margarete Arroyo

Resumo: O presente texto concentra-se na exposição de dados e reflexões finais de uma pesquisa, especificamente no tocante à presença da *Música Popular* em um Conservatório de Música. Esse recorte explicita a complexidade desse cenário, as várias vias de sociabilidade que passam por ele e as várias representações sobre música compartilhadas e disputadas ali. Nesse sentido, são focalizados o papel da *música popular* como indicativo de mudanças sócio-educacionais na instituição, as contradições advindas tanto da centralidade da notação musical como competência valorizada nessa escola quanto da hegemonia de práticas musicais vinculadas à cultura musical erudita européia e representações das músicas *popular e erudita* sustentando as práticas musicais e pedagógico-musicais no Conservatório. As considerações finais abordam a necessária ampliação conceitual e prática da educação musical escolar e acadêmica e a necessária transformação do olhar por parte dos educadores musicais sobre seus espaços de atuação profissional.

“Longe de ser uma atividade unificante concernente a todos os meios e a todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos freqüentemente ignoram-se, julgam-se e copiam-se (...)” (Bozon, p.251)².

(16/12/1998 - TV Paranaíba - Rede Bandeirantes, Uberlândia, MG) O tema da reportagem é a ‘fila’ e o primeiro dia de matrícula no Conservatório, reportagem que foi ao ar em imagem direta às 8h30 da manhã. A primeira cena mostra longa fila, de mulheres na sua maioria, abrigadas sob guarda-chuvas em uma rara manhã cinzenta de garoa. Após comentários da repórter sobre as *filas constantes na vida nacional*, alguns depoimentos são colhidos:

- (mulher loura, nos seus vinte e poucos anos): *Vim pegar a senha. Estou aqui desde as 6h30 da manhã;*

- (mulher negra, cerca de 35 anos): *Tô querendo vaga pro meu menino no Conservatório;*

- (rapaz, vinte e poucos anos, fardado com uniforme da polícia militar): *Vale a pena ficar na fila, se eu conseguir a senha. Quero aprender violão;*

- (menino magro e alto, cerca de 13 anos): *Cheguei às cinco da manhã. (Com ar de vitorioso, disse): Consegui a senha. Vou fazer musicalização, mas tenho que voltar mais uma vez pra fazer a matrícula³. (Apesar do ar de vitória que o menino mostrava, ao referir-se à musicalização, seu tom*

1 Uma primeira versão deste texto foi submetida e aprovada para o GT- Músicas Populares e Educación en América Latina y el Caribe do III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional de Estudios de Música Popular (IASPM), Bogotá, Colômbia, 23 a 27 de agosto de 2000.

2 Michel Bozon é sociólogo francês.

3 Reportagem veiculada no programa “Tudo na TV”, televisão Paranaíba, Uberlândia.

foi de incerteza, talvez sobre o que *musicalização* significava. Mais tarde, na reportagem, a diretora explicou que não havia vaga para instrumentos. Disse que *os candidatos poderiam matricular-se para a parte teórica, a musicalização, e ficar na fila de espera por uma vaga no instrumento*)⁴.

Os Conservatórios de Música são alvo de uma série de preconceitos, frutos de representações que foram construídas ao longo do século XX. São, em geral, tomados por estáticos, ultrapassados, mas um olhar instrumentalizado sociologicamente e antropologicamente permite desvelar uma dinâmica que vem se contrapor a essas representações.

A cena descrita acima traz informações sobre um Conservatório Estadual de Música, localizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Esse “mundo musical”⁵, marcado pelas diferenciações citadas por Bozon na epígrafe, é público e atendeu no ano de 2000 cerca de quatro mil alunos, alguns deles, possivelmente, presentes naquela fila de 1998. Essas filas, que chegam a varar a noite, são rotina a cada ano, quando pessoas de idades e classes sociais diversas procuram a escola cheias de um imaginário variado sobre fazer e aprender música. Suas expectativas sobre o que encontrarão no Conservatório são diversas, o que já indica a complexidade de uma instituição como essa.

Este artigo propõe apresentar *parte* de uma pesquisa empreendida entre 1995 e 1999 em dois contextos de ensino e aprendizagem de música situados na cidade de Uberlândia, MG.: um ritual afro-católico – Congado – e uma escola de música – Conservatório Estadual (Arroyo, 1999)⁶. O presente texto concentra-se na exposição de dados e reflexões finais relativos ao Conservatório, especificamente no tocante à presença da *Música Popular* nessa escola. Esse recorte explicitará a complexidade desse cenário, as várias vias de sociabilidade que passam por ele e as várias representações sobre música compartilhadas e disputadas ali. Nesse sentido, são focalizados o papel da *música popular* como indicativo de mudanças sócio-educacionais na instituição, as contradições advindas tanto da centralidade da notação musical como competência valorizada

nessa escola quanto da hegemonia de práticas musicais vinculadas à cultura musical erudita européia, e representações das músicas *popular e erudita* sustentando as práticas musicais no Conservatório.

Apesar das particularidades, essa escola de música enfrenta os mesmos desafios com que outras instituições escolares e acadêmicas nacionais e estrangeiras têm se deparado no contexto dos fazeres musicais na sociedade contemporânea. Por exemplo, Bruno Nettl (1995) relata sobre departamentos de música em universidades americanas e Elizabeth Travassos (1999) sobre os cursos de música na UNI-RIO. Focalizar o Conservatório em questão significa desvelar a complexidade e os embates que essas instituições enfrentam – no caso de Minas Gerais, são doze escolas estaduais de música que atendem milhares de estudantes⁷.

As reflexões finais centram-se na necessária ampliação conceitual e prática da educação musical escolar e acadêmica e na necessária transformação do olhar por parte dos educadores musicais sobre seus espaços de atuação profissional.

Com o intuito de evitar confusões de sentido, seguem algumas observações sobre os termos ‘música popular’ e ‘música erudita’.

Os termos ‘música popular’ e ‘música erudita’ são alvo de polêmica. Essas “classificações de níveis de cultura elaborada por intelectuais” (Travassos, 1999, p.123) – acrescenta-se, às duas citadas, o termo *música folclórica* –, acabaram resultando em discursos de valor que demarcam práticas musicais. Esses discursos afloraram no Conservatório focalizado neste estudo, onde um olhar instrumentalizado pôde desvelar as interações e conflitos entre as falas sobre música e as ações musicais.

A título de contextualização, vale observar que o termo *música popular*, segundo Elizabeth Travassos (1999), “remete, habitualmente, a uma lista de produtos e seus respectivos produtores” (p.123). No Conservatório, *música popular* significa tudo o que não é *erudito*.

4 As palavras em itálico referem-se a termos e expressões utilizados pelos atores no contexto do Conservatório.

5 Ver Ruth Finnegan (1989).

6 Pesquisa realizada no Programa de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da professora Dra. Maria Elizabeth Lucas. Agradeço a oportunidade concedida pelos congadeiros e pela direção, professores e estudantes do Conservatório na realização deste estudo. A pesquisa contou com o apoio da CAPES.

7 Os outros Conservatórios Estaduais de Música estão sediados nas cidades de Montes Claros, São João del Rei, Uberaba, Diamantina, Visconde do Rio Branco, Juiz de Fora, Pouso Alegre, Leopoldina, Ituiutaba, Araguari e Varginha (Gonçalves, 1993, p.38).

Breve descrição da pesquisa

Com o objetivo de situar o presente texto no conjunto da investigação em que o Conservatório foi um dos contextos de incursão, recorro a uma breve descrição da pesquisa.

A delimitação nos dois cenários citados está atrelada à necessidade metodológica advinda do preceito antropológico de viver o estranho e estranhar o familiar. A princípio, o estranho para mim era o contexto do Congado, que presenciei pela primeira vez em 1993, quando me mudei de São Paulo para Uberlândia. Já o Conservatório era, então, considerado familiar, pois desde criança convivi com instituições desse tipo: escolas de música de tradição européia.

Buscando conhecer de modo mais denso a relação entre música e aprendizagem foi que construí o objeto de pesquisa, cuja questão central foi o desvelamento das representações sociais sobre fazeres musicais em cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música. Os objetivos foram desvelar essas representações em cada contexto, reconstituí-las (Magnani, 1986) e interpretá-las no âmbito de suas práticas de ensino e aprendizagem musical e, finalmente, refletir sobre a relação entre educação musical e cultura.

O método de pesquisa foi o etnográfico. Passei, em trabalho de campo, dez meses, distribuídos ao longo de três anos, fazendo uso de diferentes técnicas de pesquisa – observação participante, entrevistas abertas, diários de campo, gravações em cassete e vídeo, fotos e análise de documentos.

O referencial teórico é antropológico-interpretativo-reflexivo, sendo que três conceitos estão na base da captação, análise e interpretação dos dados coletados: o conceito sócio-atropológico de representação social, o conceito de cultura e o de fazer musical. Representação social é entendida como uma forma de saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente e compreendido no senso comum como uma forma naturalizada de significado (Durkheim, 1994; Moscovici, 1988). Defini cultura de acordo com Geertz, ou seja, como uma teia de significados construídos nas interações sociais (Geertz, 1989) e o fazer musical como “uma ação social”, segundo Blacking (1995, p. 223) “resultado da interação interpessoal com ao menos três conjuntos de variáveis: sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensorio-motoras do corpo humano” (Blacking, 1992, p. 305).

Este estudo caracteriza-se, assim, pelo lançamento de um olhar antropológico sobre cenários onde ensino e aprendizagem de música acontecem. Descrever antropológicamente esses cenários significa focalizar os processos interativos de seus atores e as formas simbólicas por eles compartilhadas e disputadas. Nesse sentido, pontua Juarez Dayrell,

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por (...) seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (Dayrell, 1996, p.137).

O Conservatório de Música

Uberlândia, localizada no sudoeste de Minas Gerais, quase na região central do Brasil, é o contexto sociocultural de inserção do Conservatório de Música, sendo este um espaço de reprodução de representações que marcam a cidade.

A cidade, nos seus pouco mais de 100 anos e cerca de 500.000 habitantes, é caracterizada por um ‘ethos’ de modernidade (Alem, 1991), articulado com seu papel político, econômico e cultural de capital regional. Agroprodutora e possuidora de um parque industrial, Uberlândia atrai migrantes de diversas partes do estado, de estados vizinhos, do norte e nordeste do país.

O olhar aguçado etnomusicologicamente desvela uma intensa atividade musical na cidade, constituída por ‘mundos musicais’ variados: músicos populares – de pagode, sertanejo, mpb, jazz e rock – que se apresentam no bares, banda municipal, orquestra da Universidade, corais, escolas, grupos de cultura popular – Congado, Folia de Reis, Carnaval e terreiros de Umbanda, entre outros. Trata-se de uma evidência concreta do papel da música para além de “uma atividade unificante”, como ressalta Bozon; esses ‘mundos musicais’ competem, integram-se e copiam-se.

O Conservatório de Música em foco foi fundado em 1957 por particulares e encampado pelo estado em 1978. É um dos ‘mundos musicais’ com grande visibilidade na cidade dada sua inserção em diferentes espaços extra-escolares, quando das apresentações musicais, e seu número expressivo de alunos oriundos dos diversos bairros e de vários contextos socioculturais.

Como mencionei anteriormente, a princípio o Conservatório de Música era um mundo familiar

para mim, porém estava consciente de que o olhar antropológico colocava-me o desafio de estranhar o familiar. Nesse exercício fui percebendo aspectos que o olhar habitual não nos permite perceber. Tratou-se, de fato, de uma “operação intelectual transformadora” (Lucas, 1998, p.6) que exigiu uma articulação entre o observado e o vivido no campo e um referencial teórico capaz de possibilitar o olhar diferenciado para um mundo tomado de representações largamente partilhadas referentes a *salas de aula, aulas de instrumento e teoria musical, professores e alunos*.

Dois pontos de estranhamento marcaram minha interpretação do Conservatório. O primeiro foi a densidade desse cenário, que contrastava com minha visão rasa e linear de instituições desse tipo, somada à representação largamente difundida no meio acadêmico musical dos Conservatórios como contextos estagnados. O segundo foi a presença insistente da idéia de mudança nessa escola, idéia manifestada através de ações e de falas dos diversos atores e reiterada em diferentes ocasiões.

Antes de focalizar a presença das músicas populares, articuladas principalmente à idéia de *mudança*, categoria êmica (referente às falas e ações dos atores sociais) que guiou a interpretação do cenário, procedo a uma breve descrição do Conservatório, seguida do modelo teórico-metodológico que fundamentou o levantamento, a análise e a interpretação do material etnográfico.

O Conservatório de Uberlândia atende milhares de estudantes dos 7 anos à terceira idade, oriundos de diferentes classes sociais e grupos étnicos, religiosos e profissionais. Evangélicos de diferentes igrejas, militares, alunos e ex-alunos da universidade pública local, alguns congadeiros, crianças, jovens, adultos, incluindo uma porcentagem expressiva de idosos, compõem essa diversidade sociocultural que traz implícitas diferentes representações sociais sobre música. Assim, se, tradicionalmente, essa escola era freqüentada pelos filhos da elite da cidade, de origem européia, nos últimos anos seus estudantes procedem de diferentes classes sociais, incluindo uma significativa parcela de afro-brasileiros. O número de professores passa dos cem. A formação desses é muito variada: formados no próprio Conservatório, portando com nível técnico, formados em cursos de graduação em música – bacharelado e licenciatura, músicos populares que não passaram por processos acadêmicos de formação musical.

Além das aulas, o Conservatório mantém vários grupos instrumentais, como uma orquestra, uma banda de sopros, grupos de música popular (seresta, rock, axé music), conjuntos de câmara e corais.

O fazer musical praticado no Conservatório de Música guarda vínculos estreitos com a cultura musical erudita européia, tanto pela origem dessa modalidade de instituição de ensino no século XVIII na Europa, quanto pela representação de superioridade daquela cultura musical sobre outras de acordo com o eurocentrismo. Mas o Conservatório de Música em cena neste relato está vinculado também a uma historicidade relacionada ao processo colonialista - a instalação de Conservatórios de Música no Brasil, a partir do século XIX - e, de modo mais específico, ao processo de criação da rede de Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais, a partir de 1950, atrelado de modo relevante a questões “político-pessoais” (Gonçalves, 1993, p.155). Durante os anos 70, a *música popular* começou a ser admitida no *Conservatório* de Uberlândia, sendo que, no decorrer do trabalho de campo desta pesquisa - 1995 a 1997 -, essa modalidade pareceu ganhar espaço cada vez maior. Nesses anos, também acentuaram-se as políticas neoliberais para a educação, tanto no sistema federal, quanto estadual, cujos discursos e ações estavam presentes na escola em foco, revelando a articulação dos terrenos culturais com sua contemporaneidade.

Interpretei o Conservatório de Música como uma instituição escolar, conceituando instituição segundo Mary Douglas (1998). Essa antropóloga argumenta que as instituições estão baseadas em analogias naturalizantes que lhes conferem legitimidade. Considerando que a instituição conservatório está fundada em analogias constitutivas da cultura ocidental, analogias legitimadas em oposições tais como espiritual versus material; esquerdo versus direito; corpo versus mente, empreendi a análise do contexto a partir de três eixos interpretativos da idéia êmica de *mudança*: *mudança* no âmbito das analogias naturalizantes, em que é representada em oposição à permanência e alinhada à modernidade; *mudança* em contraposição à representação largamente difundida dos Conservatórios como instituições estáticas; articulação entre *mudança* e representações sociais sobre o fazer musical no contexto do Conservatório.

A identificação das práticas desse cenário com as analogias naturalizantes do lado direito na oposição esquerda / direita, isto é,

[esquerdo]	[direito]
"passividade	atividade
permanência	mudança
antigüidade	modernidade"

(Douglas, 1998, p.71)

guarda um sentido de avanço contínuo e linear, no qual a própria idéia de *mudança* se encontra. O sentido de *mudança* no Conservatório emerge em contraposição à idéia de permanência.

Esse sentido de *mudança*, que indica reprodução do 'ethos' de modernidade que marca Uberlândia, mais o desvelamento da densidade sociocultural presente nessa escola, problematiza a representação difundida dos conservatórios de música como instituições estáticas.

A interpretação do material etnográfico desvelou que o fazer musical no Conservatório de Uberlândia é marcado por uma tensão entre permanência e *mudança*. De um lado, a permanência de práticas *musicais eruditas* européias; de outro lado, a *mudança*, com a inserção cada vez maior da *música popular* no espaço da escola.

Segui como linha interpretativa sobre esse fazer musical a interface entre o musical e o sociocultural estudada na Etnomusicologia. As idéias do fazer musical como ação social, segundo John Blacking (1995, p.223), ou como "criação de vida social", segundo Anthony Seeger (1988, p.83), foram a base da interpretação. Assim, a ênfase da análise esteve no processo e não no produto musical.

O jogo entre o familiar e o estranho foi estendido também à descrição do fazer musical no cenário. Apesar de maior familiaridade com esse mundo musical do que com o mundo musical do Congado, busquei aqui um olhar de estranhamento, ao considerar o Conservatório como também produtor musical local, baseada na idéia da recriação dos produtos culturais. A atenção esteve voltada para os atores do Conservatório que recriam concepções e práticas musicais comuns a muitos cenários das sociedades urbanas contemporâneas, tornando seu fazer musical particularizado.

Minha compreensão desse cenário musical foi acontecendo durante as diferentes situações

vividas e observadas durante o trabalho de campo: os discursos sobre música e as ações musicais dos diferentes atores nos seus diversos papéis e identidades sociais (alunos, professores, diretoras, idade, gênero, classe social, etnia), discursos e ações manifestados desde o ensino e a aprendizagem, praticados em situações de sala de aula ou fora dela, até *ensaios*, *apresentações* e outros eventos como o *Concurso Interno Erudito* e a *Feira de Artes Musicais*.

Música Popular no Conservatório

A interpretação do papel da *música popular* nesse Conservatório está atrelada à historicidade dessa instituição relacionada às práticas da cultura musical erudita e articulada à idéia êmica de *mudança* e às representações sociais sobre o fazer musical dos diversos atores⁸:

Daniel, 10 anos, filho único de uma família que veio de mudança de São Paulo. O pai era *pedreiro* e a mãe, *empregada doméstica*. Daniel estava matriculado em *violão* e em *Musicalização e Criatividade*:

(09/09/96) *Eu vim aqui pro Conservatório pra aprender música, porque desde quando eu era pequeno minha mãe ligava o rádio e eu ficava dançando e cantando com ela. A gente morava em São Paulo e aí ela falou: 'Aqui eu não vou te pôr em escola de música porque aqui é muito violento'. Nós tava planejando mudar pra cá. Quando chegou aqui ela falou pra mim, quando eu completasse 10 anos ela ia me colocar. Eu queria mesmo era aprender teclado, mas como só tinha na 5ª. série, tô fazendo violão.*

A experiência musical de Daniel vinha do rádio, do cantar e do dançar. Essa experiência, a opção pelo teclado e depois pelo violão trazem implícita a expectativa de que encontraria no Conservatório a *música popular*. O que ocorria, entretanto, era um conflito entre expectativas como as de Daniel e o modelo de educação musical ao qual o Conservatório estava atrelado. Esse conflito resultava na desistência dos alunos, que se evadiam da escola. Ao cruzar dados relativos às expectativas dos alunos, como as de Daniel, à preocupação dos professores e da direção com a expressiva evasão dos estudantes e a uma inserção crescente da *música popular* nessa escola nos últimos anos, levantei a hipótese de que a introdução da *música popular* no *Conservatório* foi resultado, mesmo que parcial, da pressão de alunos. Encontrei respaldo para essa suposição nas falas de alguns professores:

Luzia, pouco mais de 30 anos, foi aluna do Departamento de Música da Universidade local e dava *aulas* no *Conservatório* há uns 20 anos:

8 O nomes dos atores são fictícios.

(12/08/97). *Aqui no Conservatório trabalho com o 2º Grau, dando aulas de piano e na disciplina "Acompanhamento, transposição e leitura à primeira vista". Foi nesta disciplina que comecei a introduzir música popular. A gente vê que os alunos têm uma sede muito grande de música popular. Somente uns poucos não gostam de tocar popular.*

O professor e músico popular Dado era quem estava encarregado da *disciplina prática de conjunto* e foi ele outra pessoa que entrevistei para entender o lugar e papel da *música popular* no Conservatório:

(02/09/97) *Eu posso fazer uma síntese rápida da música popular no Conservatório. A introdução se deu em 1980 com minha entrada aqui, ensinando guitarra e cavaquinho. Antes da introdução da música popular, o Conservatório tinha somente uns 600 alunos. Hoje ele está com 3.000 [sic]. Vinha gente de ônibus ter aulas aqui. Gente de Araguari, Ituiutaba [cidades vizinhas a Uberlândia].*

Eu leciono guitarra, meu instrumento principal, violão, baixo, cavaquinho e prática de conjunto. Aliás, a prática de conjunto⁹ está provocando uma revolução no Conservatório. Ela começou há 4 meses e porque os alunos de piano não dão conta de tocar música popular, vamos introduzir a disciplina piano popular.

As falas de Luiza e Dado revelam que a introdução da *música popular* no Conservatório vem responder a uma negociação com os alunos e seu papel pode ser interpretado como sendo colocada na contramão para estancar a *evasão*. Essas *mudanças* podem ser articuladas com as representações sobre o fazer musical, nesse caso, um alargamento do que se considerava fazer musical apropriado a uma instituição escolar. Tradicionalmente, instituições tais quais os Conservatórios de Música mantiveram-se como espaço prioritariamente voltado para o ensino da música erudita européia. Eram também reprodutoras de representações acadêmico-musicais atreladas àquela música, como: "concepção de 'música 'absoluta', existente por si só, independente da vida social mundana" (Kingsbury, 1988, p.6); presença imprescindível de "talento" para produzi-la (*Ibid.*, p.59) e "superioridade" justificada por sua "complexidade estrutural e sofisticação" (Nettl, 1995, p.40). Mas a *música popular*, presente através da *prática de conjunto*, promoveu, segundo Dado, *uma revolução no Conservatório*. De acordo com a fala do professor, essa *revolução* relaciona *música popular* a um aumento significativo de alunos.

No âmbito desse recorte, a *música popular* apareceu representada de várias maneiras. Para parte dos alunos, ela estava vinculada às suas expectativas de inserção no Conservatório, que,

quando não atendidas, eram expressas numa forma de resistência: a *evasão*. Para parte dos professores, ela significou *mudança* como classificação ocidental relacionada à inovação como aparece nas analogias a partir do eixo complementar mão esquerda/mão direita já citado.

Nesse quadro, a centralidade da *música erudita* na educação musical começa a ser relativizada, mas seu poder hegemônico ainda transparece em falas e ações como a ênfase no domínio dos códigos escritos sinaliza.

A relação oralidade e escrita

Ler música emergiu como uma das competências musicais mais valorizadas no Conservatório, sobremaneira pela direção e professores e, no processo de escolarização, pelos alunos. Um depoimento de Júlio, músico popular que lecionava nessa escola, expressa a rede de significados vinculados à relação *música popular* e escrita musical:

Fui o primeiro professor de violão popular, isto em 1973. Até então o trabalho aqui era só clássico. Eu tocava num grupo de samba e a gente tocava nos diretórios das faculdades de medicina e de engenharia da Universidade. Não tinha outro lugar pra tocar. Então, entrei no Conservatório para substituir uma professora que pegou licença por estar grávida. Nessa época, eu não tinha experiência com música, só tinha experiência com música popular.

Essa última frase de Júlio chamou minha atenção. Relacionei-a com outras afirmações do professor e com discursos e ações em diferentes contextos contemporâneos sobre a relação entre escrita musical, desenvolvida no âmbito da cultura musical erudita européia, e o que é valorizado como competência musical, no meio escolar e acadêmico musical (Nettl, 1983, p.65; Vulliamy e Shepherd, 1984). Esse tema também era recorrente no Conservatório. Tendo tais referências como base, procurei reconstituir algumas representações presentes na fala de Júlio.

Na relação entre escrita musical e competência musical, uma interpretação possível da fala de Júlio vincula-se à questão do domínio, ou não, da escrita musical da cultura erudita européia e uma representação de música como sendo essa escrita. O emprego da palavra *música*, no caso, pode ser interpretado como remetendo a duas representações: na primeira ocorrência - *eu não tinha experiência com música* - ele parecia querer dizer que não dominava a notação musical;

⁹ A prática de conjunto era voltada para o repertório de música popular e a música de câmara, para o repertório erudito.

nesse caso, a palavra *música* significando notação musical; na segunda ocorrência - só [tinha experiência] *com música popular* - passava a mensagem de que, pelo fato de não dominar a leitura e escrita musical, não sabia música. Também é possível inferir ter-se referido ele a duas maneiras diferenciadas de conhecer música: um conhecimento relativo à cultura da *música erudita* e outro, relativo à cultura da *música popular*.

É relevante observar que, em outras situações da prática musical e de discurso sobre música no *Conservatório*, articulações entre *música popular* e *música erudita* e *leitura musical*, como competência musical valorizada emicamente puderam ser observadas:

Lívia, cerca de 30 anos e cujo objetivo de estar no *Conservatório* era *terapêutico*, falou sobre sua relação com as *matérias teóricas*:

(30/09/97) *A aula de teoria é uma aula voltada para o quadro e caderno. Falta mais prática. Do jeito que tá não é muito bom.*

Lívia comentou sobre a filha, 10 anos:

lasmim veio pela convivência. Ela ia comigo ao coral da Universidade, assistia às aulas. Eu a pus na flauta, mas ela não gostou. Teoria ela não gostava, chorava (...)

A construção do conhecimento musical relativo à cultura musical erudita europeia incorpora diversos procedimentos, incluindo a oralidade. Porém, a “cultura musical ocidental acadêmica”, conforme se refere Nettl (1983, p.65), confere centralidade ao domínio da escrita musical. Por outro lado, a construção do conhecimento relativo às práticas das músicas populares é marcadamente oral. O papel do domínio dos códigos escritos é aceitável mas não determinante nessa prática. A questão da oralidade/escrita relativa aos fazeres musicais das músicas populares e eruditas pode ser melhor compreendida a partir do modelo de análise proposto por Trimillos (1988), relacionando aspectos comuns a diferentes culturas musicais com seus papéis “crítico”, “desejável” ou “causal” nessas culturas. Assim, é possível considerar que a notação musical ocidental é um aspecto crítico na cultura musical erudita europeia, por ser indispensável à sua produção e aprendizagem. Para a cultura da música popular, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante na sua produção e aprendizagem. Aqui o crítico é a oralidade, que, por sua vez, na música erudita é desejável.

A partir dessas considerações, a presença da *música popular* no *Conservatório* e a centralidade da escrita/leitura musical nessa escola

apontariam para uma contradição?

Parece que aqui se encontra um grande desafio à inserção das músicas populares nos sistemas escolares centrados nos códigos escritos. A esse respeito, é importante observar com Richard Middleton (1990, p.105) que

O treino nesta centralidade da notação induz a formas particulares de escuta, e estas tendem a ser aplicadas a todo tipo de música (...) [Outro] aspecto da centralidade da notação é sua tendência em estimular a reificação: a partitura passa a ser vista como 'a música' (...) (itálico no original).

As representações das músicas popular e erudita

A presença concomitante das denominadas *música popular* e *música erudita* no *Conservatório* demonstra estar em processo de elaboração. Por um lado, a tradicional presença da *música erudita* nessas instituições de ensino, tradição muito incorporada nas representações sobre o fazer musical de grande parte de seus atores, principalmente professores e adultos de classe média, entrava em conflito com a inserção da *música popular*.

A historicidade do *Conservatório* ligada à cultura musical erudita europeia, mais especificamente à “cultura musical ocidental acadêmica” (Nettl, 1983, p.65), a presença crescente da *música popular* e as tensões, contradições e elaborações resultantes da interface entre esses dois mundos musicais resultam em temas a partir dos quais busquei reconstituir o fazer musical nesse cenário.

Essa constituição encontrou na noção de articulação elaborada por Lawrence Grossberg (1992) uma base interessante para interpretar as representações da *música popular* e *música erudita* nesse cenário:

Articulação é a construção de um conjunto de relações sobre outro conjunto de relações; ela envolve o desligamento e as desarticulações de conexões a favor de outras ligações e rearticulações. Articulação é uma luta contínua pela reposição de práticas dentro de um campo mutante de relações - o contexto - no interior do qual uma prática é localizada (p.54).

Se parte da literatura musicológica dos anos 70 e 80 tratava *música popular* e *música erudita* como mundos musicais antagônicos (Shepherd et al., 1977), nos anos noventa, esse tratamento começou a ser questionado. Também fundamentada na noção de articulação de Grossberg, a etnomusicóloga Jocelyne Guilbault defende:

o que é necessário (...) é um novo foco que ao invés de tentar identificar e documentar culturas já formadas e estabilizadas, examine os *processos* pelos quais as culturas são constituídas e continuamente reformuladas e realinhadas. Estes novos focos deverão ser aqueles que têm sido chamados de *pontos de articulação e rearticulação* (Guilbault, 1997, p.34 - itálico no original).

O que foi possível perceber no tocante às *músicas popular e erudita* no Conservatório é que elas criam uma rede de representações conflituosas. A inserção da *música popular* nesse cenário sinaliza fortemente para mudanças, de certa maneira até mesmo para sua sobrevivência como instituição. A idéia de *mudança* vinculada à *música popular* pode ser relacionada àquele eixo 'esquerdo/direto' que produz analogias na cultura ocidental, já citado, e no qual a *música erudita* aparece atrelada à permanência:

esquerdo]	[direito]
"passividade	atividade
permanência	mudança
antiguidade	modernidade"
	(Douglas, 1998, p.71).
música erudita	música popular

Por outro lado, a *música popular* aparece submetida a práticas consagradas da *música erudita* e a práticas escolares. As representações sociais da cultura musical acadêmica ainda mantêm uma aura de superioridade da *música erudita*. Vista a partir de outro eixo que produz analogias – 'espiritual/material', a superioridade da *música erudita* é mantida e a *música popular* é desvelada como inferior:

Espiritual	Material
Divino	Mundano
<i>Música erudita</i>	<i>Música popular</i>

Conclusão

O Conservatório de Música focalizado neste estudo é marcado por particularidades, mas mantém aspectos comuns com outros contextos escolares/acadêmicos contemporâneos (Nettl, 1995; Travassos, 1999). As diferentes experiências musicais dos estudantes que procuram essas instituições, experiências marcadas pelas "transformações da sensibilidade musical contemporânea" (Carvalho, 1999, p.53), entram em conflito com as concepções que ainda regem o que se valoriza como música e o que deve ser ensinado e aprendido nesses contextos.

Adensando a reflexão sobre os dados descritos, as considerações de Simon Frith sobre o valor em música são relevantes. Para Frith (1990, p.96), "argumentos sobre música, [por exemplo,

sobre o que é boa música] são menos sobre as qualidades da música em si e mais sobre como situá-la (...), [pois], somente podemos escutar música como tendo valor (...) quando sabemos o que ouvir e como ouvir" (grifo nosso). Ele continua: "nossa recepção da música, nossas expectativas sobre ela não são inerentes à música em si", mas aos discursos construídos sobre ela. Simon Frith sustenta sua tese nos conceitos de 'art worlds' e de 'capital cultural' propostos respectivamente por Howard Becker e por Pierre Bourdieu:

Becker sugere que, para se compreender objetos de arte e a resposta das pessoas a eles, temos que compreender os processos institucionais e discursivos ('the art world') nos quais eles são construídos como objetos de arte, como obras cujos tipos particulares de resposta estética torna-se socialmente apropriada. Pierre Bourdieu usa o conceito de capital cultural para relacionar valores culturais a variáveis sociais (idade, classe, gênero, etnia, etc) (...) As razões por que diferentes pessoas estão engajadas com diferentes 'art worlds' relaciona-se à quantidade (e tipo) de capital cultural que elas possuem (*Ibid.*, p.97).

Articulando "os processos institucionais e discursivos" com "o capital cultural", Frith analisa o que ele considera serem os três tipos de "prática discursiva" sobre os quais a música é avaliada: (1) o mundo da música burguesa - mundo da música erudita européia - "(ou a cultura dominante, segundo Bourdieu)"; (2) "o mundo da música folclórica (grosseiramente próximo do que Bourdieu quer dizer por cultura popular)"; (3) "o mundo da música comercial" (música popular). O que considero interessante na análise de Frith é que ela aponta para a necessidade de uma visão que estabeleça relações entre esses mundos musicais. Eles não existem autonomamente, mas sim relacionam-se:

os discursos musicais burgueses, folclórico e comercial não existem autonomamente; eles se desenvolveram relacionando-se - por oposição - um ao outro; cada um representa uma resposta a um problema do fazer musical na sociedade capitalista (...). Em termos de pesquisa, isto significa que devemos parar de tratar os mundos da música erudita, folclórica e popular como se eles fossem objetos distintos de estudo, mas examiná-los comparativamente, traçando suas soluções contrastantes aos mesmos problemas. Como a música é ensinada e aprendida nos diferentes mundos? Como a habilidade é definida? (...) Como os diferentes mundos vêm as inovações? (...) Esta sociologia comparativa pode revelar muito menos distinções entre estes mundos do que seus valores discursivos apontam (Frith, 1990, p.101).

Essas considerações parecem-me apropriadas para adensar uma interpretação das representações sociais sobre o fazer musical no cenário do Conservatório. A presença das práticas discursivas que separam *música erudita* e *popular* e que tiveram sua origem no cenário acadêmico estão fortemente presentes no Conservatório. Estar consciente

dessa questão pode significar avançar na proposta de Frith.

Tenho defendido que lançar um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical – escolares ou não escolares, “formais” ou “informais” – pode proporcionar à Pedagogia Musical uma ampliação conceitual e prática necessária para lidar com esse quadro conflituoso (Arroyo, 2000). Entendo que essa ampliação contribuirá para se abordar as músicas populares nos sistemas escolares/acadêmicos livres das amarras da cultura musical erudita que, afinal, tem sido a lógica hegemônica nesses sistemas.

Essa ampliação deve passar principalmente pela relativização do olhar sobre práticas musicais e pela conseqüente transformação dos olhares de educadores musicais – seja nas escolas de ensino básico, nas escolas especializadas ou nos cursos superiores. Nesse processo, rever e transformar representações sobre o fazer musical, entretanto, deve acontecer com a consciência de que os contextos escolares/acadêmicos recriarão as práticas musicais dentro dos aspectos que particularizam essas instituições como espaços culturais.

Referências Bibliográficas

- ALEM, João Marcos. Representações coletivas e história política em Uberlândia. *História e Perspectivas*, n.4, p. 79- 102, jan/jun. 1991.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, p.13-20, 2000.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música.* (Tese de Doutorado) CPG-Música, UFRGS, 1999.
- BLACKING, John. The biology of music-making. In: MYERS, Helen (ed.). *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York: Macmillan Press, p.301-314, 1992.
- BLACKING, John. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- BOZON, Michel. Pratiques musicales et classes sociales: structure d'un champ local. *Ethnologie Française*, v.14, n.3, p.251-264, 1984.
- CARVALHO, José Jorge. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos – Música e Sociedade*, v.5, n.11, pp.53-92, 1999.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, p.136-161, 1996.
- DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações sociais. In: Durkheim, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994.
- FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians: making-music in an English town*. Cambridge: Cambridge University, 1989.
- FRITH, Simon. What is good music? *Canadian University Music Review*, v.10, n.2, pp.92-102, 1990.
- GEERTZ, Clifford *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.
- GONÇALVES, Lilia N. *Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50.* (Dissertação de Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música, UFRGS, 1993.
- GROSSBERG, Lawrence. *We gotta get out of this place: popular conservatism and postmodern culture*. London: Routledge, 1992.
- GUILBAULT, Jocelyne. Interpreting world music: a challenge in theory and practice. *Popular Music*. v.16, n.1, p.31-44, jan.1997.
- KINGSBURY, Henry. *Music, talent, and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple, 1988.
- LUCAS, Maria Elizabeth. *Pontos para uma escritura etnográfica*. Porto Alegre: Seminário de Dissertação - CPG - Música, UFRGS, 1998. (Mimeo)
- MAGNANI, José G. C. Discurso e representação, ou de como os baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: Cardoso, Ruth (org.) *A aventura antropológica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.127- 140,1986.
- MIDDLETON, Richard. *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- MOSCOVICI, Sergei. Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p. 211-250, 1988.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Chicago: University of Illinois, 1995.
- NETTL, Bruno. *The study of Ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois, 1983.
- SEEGER, Anthony. *Why Suyá sing: a musical anthropology of an Amazonian people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto musical: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos – Música e Sociedade*, v.5, n.11, pp.119-144, 1999.
- TRIMILLOS, Ricardo; HÁLAU, Hochschule, Maystro, and Ryu: cultural approaches to music learning and teaching. *International Music Education*, ISME, yearbook, n.15, pp.10-23, 1988.
- VULLIAMY, Graham; SHEPHERD, John. The application of a critical sociology to Music Education. *British Journal of Music Education*, v.1, n.3, p.247-66, 1984.

Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras¹

Vanda L. Bellard Freire

Resumo: O presente artigo aborda a apreciação musical, como atividade comprometida com a construção de conhecimento musical. A abordagem aqui apresentada é aplicável a qualquer nível de ensino e insere a apreciação musical em uma perspectiva curricular, pela ótica da pedagogia crítica. Além disso, busca privilegiar as músicas dos diversos segmentos culturais brasileiros, sem discriminação de gênero ou forma. Sem pretender excluir as músicas de outras culturas do universo de experiências dos alunos, a ênfase nas músicas brasileiras é feita a partir de um posicionamento pedagógico que toma, como ponto de partida, o cotidiano do alunado, e utiliza as diversas experiências musicais como base para construção de conhecimento musical, em bases críticas e reflexivas.

Apreciação musical é um tema que não tem ocupado, com a freqüência e com a ênfase necessárias, as discussões curriculares em nossa área, exceto em algumas situações específicas.

Por outro lado, freqüentemente a apreciação musical é tratada de forma superficial ou equivocada, confundindo-se, muitas vezes, com o simples “gostar” da música ou com uma escuta que não contribui para a construção do conhecimento musical.

Com base nessas considerações iniciais, esta conferência pretende abordar a apreciação musical como uma atividade efetivamente comprometida com a construção do conhecimento musical, em uma perspectiva curricular, utilizando como material principal para a escuta o repertório brasileiro.

Inicialmente, situamos nossa posição em relação à teoria curricular e à filosofia da educação, colocando-nos em alinhamento com a pedagogia crítico-social, que identifica o currículo como um espaço contestado ou de conflito, segundo uma ótica dialética. Nessa perspectiva, podemos observar que um dos conflitos a ser considerado em qualquer reflexão curricular é o da contradição de culturas brasileiras, e, conseqüentemente, de suas diversas formas de expressão. Utilizaremos neste texto, intencionalmente, a expressão “**culturas brasileiras**”, por entendermos que não temos uma cultura homogênea, mas um tecido cultural complexo e diversificado.

No Brasil, conforme já analisamos em trabalho anterior (Freire, 1994), têm prevalecido currículos que se modelam, prioritariamente, segundo o paradigma que

¹ Trabalho apresentado no III Encontro Regional Sul da ABEM Florianópolis / Maio de 2000.

Domingues (1986) identifica como técnico-linear e que refletem uma concepção de educação que Saviani (1989) identifica como humanista tradicional. São currículos cuja ênfase está no professor, considerado detentor do conhecimento a ser transmitido. O objetivo principal desses currículos é a habilitação técnica, visando à adaptação do indivíduo à sociedade.

Nessa visão curricular, que tem prevalecido nos currículos de música no Brasil, cabe observar que as músicas representativas das culturas brasileiras têm ocupado pouco ou nenhum espaço, o que é facilmente observável através do repertório utilizado.

Se tomarmos como exemplo os currículos dos Cursos Superiores de Música, veremos que, habitualmente, eles têm se centrado na cultura "tradicional" européia, principalmente dos séculos XVIII e XIX, em cujos modelos são apoiadas as técnicas, conteúdos, concepções etc., abordados nos currículos.

Um exemplo corriqueiro que podemos citar, e que ilustra a discriminação com as nossas próprias culturas, é o da disciplina História da Música, que, com esse nome, focaliza somente (ou quase exclusivamente) a música estrangeira, pois as nossas músicas integram o conteúdo de outra disciplina, muitas vezes optativa, denominada História da Música Brasileira (neste caso, há necessidade de designarmos a música como brasileira, mas no caso anterior não se constata a necessidade de especificar que o objetivo é tratar da música estrangeira). Observa-se, ainda, que as manifestações musicais classificadas como "populares" são freqüentemente excluídas ou sub-valorizadas, o que agrava o processo de discriminação aqui referido, fato este que pode ser ilustrado com as palavras de Giroux e Simon (1995):

À primeira vista, pode parecer remota a relação entre a cultura popular e a pedagogia aplicada à sala de aula. A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores de escolas.

A citação a seguir, tomada a Goodson (1995, p.25), reforça, por outro ângulo, as palavras de Girou e Simon, ao abordar a forma como a educação musical tem tratado, muitas vezes, a contradição existente entre as manifestações musicais de nossas culturas:

A teoria curricular para o treinamento de professores de música reforçou, com freqüência, esta dicotomia [música erudita/música popular]. Brocklehurst (1962, p.55), por exemplo, afirma que:

O objetivo primeiro da educação musical é fazer gostar da

boa música e compreendê-la. É certamente tarefa dos mestres esforçar-se ao máximo para prevenir os jovens de se tomarem presas fáceis dos fornecedores de música popular comercializada."

Esta citação contém diversos aspectos que merecem análise, e podemos destacar dois desses aspectos para um breve comentário.

Primeiramente, podemos ressaltar que a própria formação dos professores de música tem se incumbido de conservar, sem criticar, essas concepções discriminatórias, como a dicotomia música erudita/música popular. Um currículo concebido em moldes da pedagogia crítica integraria, necessariamente, toda e qualquer concepção de música, promoveria a comparação e o confronto dessas concepções e a ampliação do próprio conceito de música para esses professores em formação.

Em segundo lugar, podemos ressaltar, na afirmativa de Brocklehurst, contida na citação de Goodson, a postura discriminatória que transparece na pretensão de a educação musical determinar e selecionar a "boa" música, afastando os jovens de outras manifestações musicais. A crença em um professor que detém todo o conhecimento e que, portanto, deve decidir o que os alunos devem ou não conhecer, é também flagrante no exemplo citado.

A exclusão "a priori" da "música popular comercializada", ou seja, daquela que é divulgada pela mídia, representa uma exclusão, também apriorística, da vivência musical de grande parte dos alunos. Contrariamente, a inclusão desse repertório como objeto efetivo de conhecimento e análise propicia uma oportunidade de ser revalorizado pelos educandos, assim como demonstra o respeito pelas suas experiências musicais cotidianas (Souza, 1997).

Formulamos, então, as seguintes perguntas, aplicáveis a qualquer nível de ensino: que espaço a apreciação musical tem ocupado nos currículos escritos e no cotidiano (currículo em ação) das instituições em que se ensina música, no Brasil? que objetivos e que conteúdo tem a apreciação musical nesses casos?

Observa-se que, na maioria das situações, a apreciação musical ocupa pouco espaço, utiliza repertório restrito e discriminatório e não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical.

No trabalho com apreciação musical que venho desenvolvendo há alguns anos, tenho utilizado a apreciação como uma atividade de escuta que confere **sentido** ao material sonoro percebido, possibilitando

uma compreensão da forma. Com base na fenomenologia da música, tenho considerado **forma** como a estrutura da música tal como é percebida e compreendida pelo ouvinte, ou seja, tenho tratado a forma não do possível ponto de vista do compositor, mas do ponto de vista do ouvinte.

Cabe ressaltar, aqui, que a apreciação pode ter encaminhamentos diversos, e que o trabalho a que me referi acima, e que venho desenvolvendo há algum tempo, não representa, nem pretende representar, a única possibilidade de se conduzir a escuta na educação musical, em qualquer nível. Representa, contudo, uma possibilidade de escuta efetivamente comprometida com a construção do conhecimento musical, passível, inclusive, de ser submetida a abordagens de avaliação, segundo critérios objetivos (Hentschke, 1994).

Na proposta de apreciação musical com que tenho trabalhado e coerentemente com a postura filosófica que tenho adotado em relação a educação e a currículo, considero que a compreensão (estruturação) da forma pelo ouvinte se dá de maneiras diversas, podendo, portanto ser alvo de diversas abordagens nos currículos de música, como resultado da interação de escutas diversas e de materiais sonoros diversos.

Considero, assim, que o uso apenas do repertório tonal ou daquele repertório considerado "tradicional", não oferece possibilidade de ampliação da escuta, da percepção, da compreensão da forma, tal como foi definida anteriormente. Ao contrário, em uma perspectiva da pedagogia crítica, a utilização de repertórios diversificados, baseados em diferentes sistemas e processos composicionais, conduzem a escutas diversas e contrastantes entre si, possibilitando que a estruturação da música seja percebida através de parâmetros diversos, tais como tempo, texturas, timbres, espaço musical (constituído, segundo conceituação tomada a Clifton, 1983, de estratos, horizontes, níveis, superfícies de baixo, alto e médio relevo, etc.) ou outros.

A comparação de materiais sonoros é considerada, na abordagem de apreciação musical que venho desenvolvendo, um **procedimento básico**. Constatamos, contudo, que os currículos da área de música não têm, freqüentemente, oferecido ou previsto, em suas atividades, conteúdos, repertórios, etc, campo fértil para o **contraste** de materiais sonoros e de concepções musicais, reduzindo, assim, segundo nossa concepção, as possibilidades de uma apreciação musical rica, embasada na comparação.

A proposta para apreciação musical que estou aqui, rudimentarmente, descrevendo, é convergente com diversos trabalhos e com diversas concepções educacionais, tanto da área da Educação Geral, quanto da área da Educação Musical.

Podemos, por exemplo, considerar o modelo educacional proposto por Swanwick (1994), que considera, como atividades básicas para qualquer planejamento de educação musical, a apreciação, a criação e a interpretação. A posição do referido autor é convergente com a nossa, na medida em que considera a apreciação como atividade essencial e intrínseca ao processo de construção do conhecimento musical. Observamos, contudo, que a apreciação musical é pouco praticada, de forma planejada e sistemática, em grande número de situações, nos diversos níveis de ensino de música, seja no ensino do instrumento, seja no âmbito de disciplinas como história da música, composição e outras. O uso da apreciação, freqüentemente, é omitido, praticado de forma apenas "intuitiva", sem qualquer respaldo teórico de professor ou, ainda, praticado de forma apenas "ilustrativa", sem qualquer pretensão de construir, a partir da apreciação, um corpo conceitual que interfira, produtivamente, na construção do conhecimento musical, na criação musical, na "performance".

Outras propostas e modelos, no âmbito da educação musical, são também convergentes com a abordagem aqui proposta para a apreciação musical. Embora não mencione, especificamente, a apreciação musical, as diretrizes curriculares que apresento em minha tese de doutorado (Freire, 1992) são absolutamente articuladas com uma visão da apreciação musical como a aqui descrita, uma vez que as referidas diretrizes não abrem mão de um efetivo conhecimento musical construído criticamente e de um efetivo compromisso com a cultura local.

Também Mertz (1998), ao descrever alguns princípios para a formação de professores de música, enfatiza a necessidade de abordar, perceber e compreender distintos repertórios, sem abrir mão, também, de um envolvimento necessário com as manifestações musicais da cultura local.

Tomando, pois, como pressuposto, que a apreciação musical é instrumento precioso e imprescindível na construção do conhecimento musical, e que o comprometimento com as manifestações musicais das culturas locais é também imprescindível, consideramos que a apreciação musical, embasada prioritariamente nas culturas brasileiras, deva ser componente indispensável em qualquer planejamento curricular.

Consideramos, ainda, que a apreciação deva ser, uma perspectiva da pedagogia crítica, apoiada, principalmente, na comparação, a partir do confronto de materiais musicais contrastantes, de forma a permitir:

- a elaboração de conceitos;

- a compreensão da forma, como resultante da articulação de procedimentos estruturais básicos (repetição, contraste, variação, adjunção, segundo Koellreutter, 1987), apreciada a partir de parâmetros diversos (tais como textura, tempo, espaço musical etc.);

- a utilização da escuta como apoio, fundamento ou ponto de partida para atividades de criação musical, de interpretação musical ou para atividades teóricas;

- a compreensão das diferenças culturais e musicais.

Consideramos, finalmente, que a apreciação, para uma efetiva contribuição à formação musical do educando, deve seguir os seguintes princípios, aplicáveis a qualquer nível de ensino de música:

- respeitar a cultura dos alunos;

- ampliar o universo de escuta do aluno, ainda que o ponto de partida seja a música que o aluno traz do seu cotidiano;

- conduzir à elaboração crítica de conceitos;

- conduzir à reflexão, contribuindo para a criação musical e para a interpretação musical;

- conduzir à construção de conhecimento musical (conhecimento crítico, criativo, inovador e não discriminador).

As questões que Giroux e Simon (1995) formulam podem, aqui, ser tomadas como um convite, final, à reflexão:

1) Que relação meus alunos vêem entre o trabalho que fazemos em classe e as vidas que eles levam fora da sala de aula?

2) Seria possível incorporar aspectos da cultura vivida dos alunos ao trabalho de escolarização, sem simplesmente confirmar aquilo que já sabem?

3) Seria possível fazê-lo sem banalizar os objetos e relações que são importantes para os alunos?

4) E seria possível fazê-lo sem discriminar determinados grupos de alunos como marginais, exóticos e "outros" dentro de uma cultura hegemônica?

Consideramos que essas questões que Giroux abre são de grande importância para nós, educadores musicais de todos os níveis, e que tocam em pontos sensíveis para nós, quer na elaboração de currículos, quer no planejamento cotidiano de nossas aulas, ou seja, a necessidade de considerarmos, respeitarmos e incluirmos as culturas de nossos alunos, o que, certamente, abrange as manifestações musicais de suas vidas fora das instituições de ensino.

A apreciação musical, portanto, se embasada em uma pedagogia crítica, não poderá prescindir da riqueza que a contraposição de práticas musicais diversas proporciona, tomando, então, essa diversidade como ponto de partida para a comparação, para o contraste, para a construção de conhecimento musical e musicológico, e para a construção da própria visão de mundo dos alunos, uma vez que não estará dissociada de uma compreensão dos diferentes papéis e valores que a música desempenha na sociedade.

Referências Bibliográficas:

- CLIFFTON, Thomas. *Music as Heard. A Study in Applied Phenomenology*. New Haven: Yale University Press, 1983.
- DOMINGUES, José Luiz. *Interesses humanos e paradigmas curriculares*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 67 (156): 351-366, mai./ago. 1986.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e sociedade. Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.
- _____. *Educação Musical no Brasil: Inovação e Tradição. O Bacharelado. Anais do III Encontro Anual da ABEM*. Salvador, 1994.
- GIROUX, Henry e SIMON, Roger. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, Cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HENTSCHKE, Liane. *Avaliação do Conhecimento Musical dos Alunos*. In: *Anais do III Encontro Anual da ABEM*. Salvador, 1994.
- KOELLREUTTER, Hans Joachim. *Introdução à Estética e à composição musical contemporânea*. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- MERTZ, Margaret. *Some Thoughts on Music Education in a Global Culture*. *International Journal of Music Education*, n.2, p 72-772, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. In: Mendes, D. Trigueiro (Org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- SOUZA, Jusamara. *Transformações globais e respostas da Educação Musical*. *Anais do I Encontro Regional Sul da ABEM*. Londrina, 1997.
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

A percepção musical sob a ótica da linguagem

Virginia Bernardes

RESUMO: O objeto desse trabalho é a Percepção Musical entendida como uma das disciplinas eixo da formação musical de graduação nas escolas de música das universidades advindas dos antigos conservatórios de música. Através de uma abordagem crítica explorou-se de forma geral a concepção de música e ensino que gera e norteia os currículos e programas que orientam a formação musical dos alunos. A pedagogia que serve a tais modelos curriculares privilegia ações que se baseiam em atividades repetitivas e que têm no reconhecimento e na reprodução o seu fundamento e principal veículo metodológico. De forma específica discute-se, através da análise do material produzido nas entrevistas semi-estruturadas e nos Grupos Focais, questões pedagógicas e metodológicas aqui consideradas fundantes da Percepção Musical. Foi constatado que a concepção de música que estaria ancorando o ensino e que acaba por determinar o enfoque pedagógico que tradicional e preferencialmente é empregado, não dá conta de promover a compreensão e o domínio da linguagem musical. Aponta-se então, a criação aliada à análise auditiva e à interpretação (execução), como sendo um caminho e uma das escolhas pedagógicas possíveis para se atingir tal objetivo. Esta proposta pedagógica, além de permitir a socialização do aprendizado musical de forma mais democrática, mostra-se capaz de propiciar ao aluno a necessária autonomia de pensamento através da percepção consciente e reflexiva do que seja a música entendida como linguagem, resgatando sua dimensão de saber e fonte de conhecimento.

O objeto deste texto é a disciplina Percepção Musical enfocada pelo viés da linguagem. Ao nosso ver o modelo tradicional de ensino e aprendizagem dessa disciplina não comporta esse tipo de abordagem, na medida em que se vale de práticas pedagógicas que alienam a música entendida como linguagem, como será oportunamente discutido neste artigo. Entendemos que essa disciplina possa ser considerada como um dos eixos na formação musical da graduação, não só pela sua longa duração (de dois a seis semestres, dependendo de cada escola), mas também pelo seu significado para a formação musical dos alunos.

Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho é contribuir para a discussão e o fomento de outras metodologias de ensino (da música em geral, e da Percepção em particular) na graduação,

que privilegiem o enfoque da música como linguagem, como um saber em si e como fonte geradora de conhecimento. Por isso, uma discussão conceitual acerca do modelo teórico que sustenta essa disciplina nas escolas parece ser oportuna na medida em que, hoje em dia, estão em curso nas universidades a discussão e a busca de novas direções curriculares, flexibilização de cursos, e as inter e transdisciplinaridades.

Pretendemos, também, propor uma prática pedagógica mais adaptada à realidade brasileira. Até hoje, tanto os currículos quanto as pedagogias são "importados" da Europa e da América do norte, culturas essas notadamente diversas da nossa no que tange à questão musical e que têm, entre outras coisas, o estudo da música incorporado, de uma ou de outra forma, ao seu cotidiano e ao seu processo escolar.

Deve-se dizer que a origem dessa importação reside no fato de que, no Brasil, as escolas de música das universidades (bem como quase a totalidade das escolas de música formais ou não) advêm dos conservatórios que foram por elas encampados. Os conservatórios brasileiros, por sua vez, basearam-se no modelo europeu de ensino musical.

Ainda hoje, o modelo preponderante de ensino da Percepção Musical elege os ditados, solfejos e suas múltiplas variações, como as práticas pedagógicas mais eficientes para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais. Atente-se aqui para o fato de que essas práticas ainda são costumeiramente realizadas como procedimentos de reconhecimento e reprodução, sendo referendadas e muitas vezes compreendidas, o que é mais grave, como a finalidade dessa disciplina.

Aí reside a hipótese que orienta este estudo. Acreditamos que a proposta pedagógica que sustenta e rege a metodologia tradicional de ensino de Percepção Musical está alicerçada numa concepção de música e ensino musical que compromete a formação musical e auditiva dos alunos por não pensar a música como uma totalidade, algo vivo, fonte de conhecimento e por isso, um saber em si.

Assim sendo, a pergunta principal deste trabalho é: ouvir para escrever, ou compreender para criar e interpretar? Entende-se que o criar, aqui, vai além da própria criação em si mesma, expandindo-se às dimensões da audição e da execução, o que estaria estabelecendo um outro enfoque, de cunho qualitativo, à discussão da questão pedagógica da Percepção Musical. Entende-se, também, que a música deva ser sempre vivenciada e que a reflexão esteja a serviço dessa experiência, para que, dessa maneira, ela possa ser realmente compreendida.

Nas escolas de música, de modo geral, saber música é saber ler e escrever música. Tanto que a noção de erro está vinculada à “correta” representação gráfica do som. Evidência disso são as formas de avaliação mais correntes na Percepção Musical. Em provas ou concursos, os solfejos e ditados são os instrumentos privilegiados para verificação e avaliação da leitura e escuta musicais, que, por sua vez, são os indicadores preferenciais de aprendizado. Busca-se a correta

entonação das notas e a precisão rítmica como as formas mais eficientes, quase absolutas, da medição do “saber” e, por consequência, do “talento”. Essas questões são de importância fundamental pois estão, por certo, ancorando as concepções de música, ensino e percepção musical que vigoram nas escolas.

Segundo Freire (1992), existe prevalência e uma supervalorização dos procedimentos técnicos e dos aspectos visuais da leitura e escrita. Em consequência, restringe-se a função de comunicação da música. Estando restrita essa sua dimensão, estaria também comprometido o seu entendimento como linguagem. Sendo assim, a reprodução estaria significando a restrição das atividades criativas, que seriam comunicadoras por excelência, e, mais grave, assim se estaria tentando cristalizar a linguagem, “...desprovendo-a de seu potencial dinâmico, de sua recriação permanente, de sua atualização...”. (p.123).

É preciso que, neste momento, se apresentem ao leitor, mesmo que de modo sintético, as concepções de música, linguagem musical, ensino e Percepção Musical que estarão norteando este trabalho. Tomo a Koellreutter (1990) os conceitos de linguagem: “Sistema de signos, estabelecido naturalmente ou por convenção, que transmite informações ou mensagens de um sistema [...] a outro...” e de música: “... sistema de signos sonoros, ou seja, linguagem” (p. 90). Então, a música é uma linguagem.

Desdobrando-se essa idéia, tem-se a linguagem musical como um sistema de signos que estabelecem relações entre si e com o todo e que, fundamentalmente, não tem (necessariamente) representação fora de si mesma. A significação não extrapola o fato musical e pode variar a partir do ato de apreciação, quando são articulados e doados os sentidos que transcendem a estruturação lógica da linguagem.¹

A partir dessa compreensão do que sejam música e linguagem, entendemos que o ensino musical deveria, necessariamente, considerar a música como esse objeto multifacetado, inteligível em vários níveis inter-relacionados, e que, por lhe ser inerente esta natureza complexa, demanda uma abordagem globalizante e contextual. Nesse enfoque, compreendemos a Percepção como a disciplina que vai trabalhar no aluno sua capaci-

¹ Esse conceito de linguagem musical aplica-se à música que preferencialmente se estuda nas escolas de música, ou seja, a música ocidental, de origem européia, e entendida como arte, mas não corresponde, por exemplo, ao conceito que os povos orientais ou indígenas têm de música.

dade de, não necessariamente nessa ordem, perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música.

Lembramos que as escolas de música, na qualidade de instituições, surgiram e se constituíram depois do advento da escrita. O escrever música tornou-se fundamento do saber música e o representante tornou-se mais importante que o representado, gerando uma primeira deformação. Uma outra deformação, decorrente da crença de que quem escreve música sabe música, é a confusão que se cria entre o escrever música e a efetiva aprendizagem e o conseqüente domínio da linguagem. Antônio Jardim (1988) explicita com clareza essa questão:

... A maior parte do que, nas escolas de música, é apontado como erro está vinculado às formas de representar o som. O escrever é, dessa forma, convertido em fundamento do saber música. Assim, o representante passa a ter maior importância que o representado, o que é, certamente, uma deformação. (p.131)

É ainda comum a iniciação musical se dar de uma forma na qual a música é divorciada de sua realidade, isto é, não se ouve, não se faz. Lida-se com um amontoado de conceitos ditos “teóricos”, que pretendem introduzir o aluno no “reino musical”. A maioria dos livros de “teoria musical”, inicia o aluno definindo o que é isto ou aquilo.

Ora, nada pode ser mais alienante e deformante que esse tipo de iniciação musical, que tira do aluno a possibilidade de vivenciar a música de forma global e sensível. Cai-se numa racionalização que lhe esvazia o sentido, ao mesmo tempo que em que se reduz a capacidade imaginativa e criativa do aluno. Este se vê enredado por uma série de dados que, longe de lhe permitirem a percepção musical, constroem-no e roubam-lhe o prazer de experimentar.

Fica evidente a dificuldade criada a partir do aprendizado descontextualizado da música. Exercícios musicais, quando nada têm a ver com uma realidade musical que os contextualize, dão uma falsa dimensão da linguagem. Ao contrário, quando estes se apresentam contextualizados, a compreensão da linguagem se realiza, propiciando o aprendizado e o fazer orgânico da música. Parece-nos estar aí a diferença. Assim é a música, esse todo, essa globalidade complexa, porém plena de sentido. Essa metodologia que separa e trabalha

os elementos musicais antes de percebê-los integradamente no todo, sem se dar conta de suas relações, deforma a música, o músico e compromete seu aprendizado em vários níveis.²

Verticalizando um pouco essa questão, o que é um ditado musical na concepção pedagógica tradicional? Seria o professor tocar, geralmente ao piano, para serem escritos pelo aluno, melodias a uma, duas ou mais vozes, intervalos melódicos e/ou harmônicos, acordes isolados ou encadeados, enfim, toda sorte de signos musicais isolados ou na forma de fragmentos musicais geralmente criados por ele ou tomados ao repertório musical e que apresentem determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente. Quando um professor faz (toca) um ditado espera que o aluno escreva exatamente aquilo que ele tocou. Normalmente o que não é literalmente decodificado, de acordo com a versão que o professor tem em mãos, é considerado errado. Cada nota, ritmo, cifra, enfim, o que for objeto do ditado, vale pontos.

O que ocorre muito comumente nessa prática são os ditados “batidos” de compasso em compasso, de dois em dois compassos ou por frases, na melhor das hipóteses. Muitas vezes as notas são separadas dos ritmos no intuito de possibilitar uma melhor compreensão e memorização. Desse modo cria-se uma espécie de audição que discrimina, seleciona arbitrariamente, deforma, reduz e desqualifica a linguagem, além de dificultar (senão impedir) sobremaneira sua compreensão.

O treinamento auditivo é visto como uma espécie de “ginástica auditiva”, na qual o ouvido musical é formado a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir. Assim, exercícios são “criados” sem critérios composicionais claros ou apresentam uma dificuldade de leitura e execução que os remete à categoria de “malabarismos musicais” sem sentido, pseudo-virtuosísticos, e que, na verdade, estariam impedindo o músico de perceber e apreender o significado real do fenômeno musical.

Dessa forma, o professor cria solfejos que nada mais são que “charadas musicais”; exercícios labirínticos, cuja compreensão é toldada pela falta de critérios composicionais claros. O mesmo se dá com o estudo da rítmica; com o intuito de trabalhar a precisão e a coordenação motora, são feitos estudos rítmicos desprovidos de qualquer sentido

² A despeito de toda a polêmica que possa existir em torno dessa questão, é a partir da ótica que considera a música como linguagem, um todo articulado e relacional, um saber em si, e por isso, uma forma de arte capaz de produzir conhecimento, é a partir desse olhar, que se constrói este estudo.

musical, o que, por conseguinte, os tornam esteticamente descomprometidos da concepção de música como linguagem artística.

Pode-se depreender desse quadro que notas, ritmos e harmonia ainda são considerados os parâmetros musicais mais importantes e, por si sós, eficientes e suficientes para o desenvolvimento adequado do ouvido e aprendizado musicais.

Cabe aqui perguntar: o que sente, pensa e faz um aluno que experimenta tal abordagem musical, em confronto com o que ele ouve, toca, canta, rege ou compõe? O que ele faz com o que aprendeu na aula de Percepção Musical? Onde e quando vai fazer a música assim concebida, se a música que ele vivencia no seu dia a dia é outra?

Uma das premissas básicas da disciplina Percepção Musical diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita musicais. E de fato, o treinamento auditivo leva os alunos a ouvirem, a lerem e a escreverem. Mas a grande questão, é a qualidade dessa audição e dessa leitura, ou seja, até que ponto a linguagem musical estaria sendo introjetada, assimilada e compreendida através desse treinamento? Ditados e solfejos, quando trabalhados assim, de modo restrito, são essencialmente atividades de reconhecimento e reprodução, que não aprofundam nem abrangem as possíveis significações e sentidos articulados pela linguagem. Estariam então sendo suficientes para garantir sua compreensão e domínio?

Ehrenzweig (1977) diz que a nossa percepção se processa em dois níveis distintos: o da mente de superfície, onde percebemos os eventos musicais claramente articulados - as *gestalten* ou unidades estruturais - que seriam, por exemplo, as seqüências escalares, acordes cadenciais, seqüências rítmicas, dinâmicas. O outro nível seria o da mente profunda, onde se registra o que não é captado pela percepção de superfície. São ocorrências não evidentemente articuladas, chamadas por ele de transitivas, tipo os *glissandos* e *vibratos* entre uma nota e outra, acordes e fragmentos melódicos de passagem ou os procedimentos como inversões, espelhamento, retrogradações ou ainda as idéias e motivos musicais, suas variações e elaborações existentes no decorrer da peça.

Essa mente, que "supera em sua realização puramente técnica as funções articuladas em Gestalt da mente de superfície [...] pode, portanto, ter utilidades que a mente racional de superfície é

incapaz de ter" (p.163). Essa mente profunda seria muito mais criativa e flexível que a mente de superfície que tende a ser mais rígida e estática.

As alternâncias entre uma e outra podem ser vistas como "...mudanças dinâmicas entre diferentes camadas de percepção" (p.168). Em vista disso, pode-se pensar a percepção como sendo um processo de múltiplas entradas conscientes e inconscientes de informação. "...Podemos dizer que novos elementos das escalas, dos sistemas rítmicos, ou harmônicos ocorreriam primeiro escondidos em passagens transitivas e inarticuladas e a partir daí, seriam gradualmente escolhidos por nossa audição consciente". (p.169) Daí, pretender que solfejos e ditados dêem conta da apreensão e compreensão dessas relações estruturais é desconhecer a gama significativa de possibilidades de articulação entre essas duas instâncias perceptivas, privilegiando e elegendo a audição de superfície como instância competente na apreensão e domínio da linguagem.

As notas musicais podem ser vistas como ilhas, *icebergs*. Há um vasto mundo de relações submersas, não aparentes na escrita musical. Isto é, essas relações podem não estar presentes de forma codificada ou "mapeada" nas partituras. O músico, ao "fazer a música" é quem vai explicitá-las, mais ou menos, de acordo com sua percepção, criatividade, reflexão e saber musicais. Enfim, bem ou mal, as notas serão lidas de acordo com a musicalidade e com o conhecimento do músico. Portanto, saber ouvir, ler e escrever notas, ritmos, compassos, acordes, sinais de dinâmica, indicações de andamento etc. não garante necessariamente a compreensão das relações musicais implícitas nas partituras.

Os diversos parâmetros musicais e todos os demais aspectos que formam a complexa rede de inter-relações musicais não são captados e muito menos compreendidos pela prática usual de solfejos e ditados. Ler e cantar, ouvir e grafar notas e ritmos nos lugares e durações certos é como avistar essas ilhas. O que vemos, reconhecemos e reproduzimos são, como já foi dito, os cumes dessas grandes montanhas submersas, cuja maior parte está escondida. Para bem conhecê-las, precisamos explorar o que está abaixo da sua superfície e mergulhar nas águas profundas. Acreditamos que ditados ou solfejos, objetivando assuntos específicos do treinamento auditivo, apenas condicionam, adestram e, por isso, são práticas superficiais e alienantes. Não formam músicos conscientes da linguagem.

Geralmente, como já foi dito, quando se faz um ditado ou um solfejo numa aula tradicional, deve-se escrever estritamente o que foi tocado (notas, ritmos ou o que for que estiver sendo feito). Escrever algo semelhante é errar; o objetivo é fazer a "cópia" do que se ouviu ou leu. As notas devem ser as mesmas que foram tocadas, os ritmos também (apesar da própria notação musical não dar conta de tanta precisão). Normalmente, nas avaliações, para cada nota ou ritmo, é atribuído um valor em pontos. Entende-se que isso seja reduzir a música e o seu estudo, a um sistema estreito e perverso de avaliação. É imputar-lhe uma objetividade inexistente na realidade de sua *praxis*. Não se quer dizer com isso que a afinação ou a precisão rítmica sejam dispensáveis; há que se relativizar também essa questão; em determinados contextos musicais são mais que desejáveis, até imprescindíveis. Sabemos que a música é maior que notas, ritmos e harmonias e que estes não podem continuar a ser os parâmetros de avaliação do aprendizado musical na Percepção Musical. A música está estruturada sobre a ordem da linguagem, ela é uma linguagem. Uma vez que esta seja compreendida, as notas e os ritmos se afinarão e serão precisos pela necessidade da sua própria expressão.

A música é complexa e rica de potenciais significações e sentidos. Tudo acontece ao longo do tempo, simultaneamente, de forma articulada e relacional ao contrário do que acontece na "música" dos ditados e solfejos. Parece-nos ser um caminho mais interessante partir do todo, da percepção global, para daí perceber as relações desse todo com suas partes e, nessas partes, buscar as estruturas que as sustentam e, por conseguinte, sustentam o todo. Ir "adentrando o universo da música", desconstruindo-o para compreendê-lo. Fazer isso no tempo do ouvinte, respeitar e direcionar o processo de escuta de acordo com a demanda de quem ouve e validá-lo da forma como ele acontece. Ao contrário, nos ditados, solfejos e coisas do gênero, quando empregados da maneira usual, parte-se do pressuposto de que todos ouvem e lêem a mesma coisa, da mesma forma, no mesmo tempo. São procedimentos pedagógicos que subentendem um movimento de cima para baixo e de fora para dentro, portanto, de alguma forma autoritários e que excluem tanto quem se sente inibido ou ansioso por não dar conta do que se propõe naquele momento, quanto quem já deu e se refugia no sono enquanto espera.

Democratizar esses procedimentos seria o mesmo que torná-los socializáveis, o que significa torná-los mais incluídos, respeitando as

diferenças e até mesmo buscando-as como um fator de crescimento, não de exclusão. Acreditamos também que a interação propicie a expansão das fronteiras da percepção musical em si, porque a cada troca o painel perceptivo se amplia.

O desafio do conhecimento musical passa pela escolha consciente de tudo o que possa propiciá-lo de forma abrangente e aberta a todos que queiram buscá-lo. A Percepção deixa de ser o território de uns poucos privilegiados possuidores do "ouvido absoluto", para ser possível a qualquer um que se habilite a desenvolver um bem trabalhado ouvido relativo. Essa possibilidade de construir o conhecimento, a partir da própria capacidade e dos próprios recursos, democratiza o saber e torna o aprendizado vivo e interessante, além de estabelecer o sentimento de inclusão.

O recurso pedagógico da análise auditiva, por exemplo, trabalha sempre com a inteiridade do fenômeno musical, isto é, tendo como foco de trabalho o objeto sonoro (a música realizada) e não a sua representação (a partitura), possibilitando que a música não se fragmente: todos os elementos musicais percebidos mantêm sempre relação entre si e com esse todo. A experiência auditiva é integradora e nisso se diferencia da visual. Daí a percepção do contexto. Essa forma de percepção, dita sistática (Koellreutter, 1990, p.120), busca integrar e inter-relacionar as partes e o todo, evidenciando a estrutura da linguagem, e ainda permite que a música seja compreendida como um objeto vivo, portador de tantos sentidos quantos forem os percebidos e articulados pelo ouvinte ou pelo intérprete.

Essa forma de percepção é muito diferente da que separa, discrimina, fragmenta e lineariza a música tal como nos ditados e solfejos. Segundo Moraes (1989), "...a música é feita de sons que se encadeiam - horizontalmente, verticalmente e transversalmente..." (p.79). Extrapole-se isso para os diversos parâmetros, elementos, ocorrências e suas relações e teremos uma idéia aproximada da complexidade do fenômeno musical. Acreditamos que essa forma de apreensão passe, de forma deliberada, pela interação das "duas mentes" e que possa ser intentada pela análise auditiva, seguida da criação e execução.

Ficar o tempo todo ligado na própria sensação. "Sentir" e assim "perceber"; não escutar as notas mas ouvir a música. Mas, como ouvir a música sem escutar as notas, saber quais foram e quanto cada uma durou? A princípio isso pode parecer impossível ou nada plausível na ótica da pedagogia tradicional.

Obviamente, altura e duração são fundamentais, essenciais à música; mas não são a música. Não reconhecê-las, reproduzi-las ou anotá-las de imediato não significa necessariamente não a ter percebido. Antes disso, questões estruturais como as relações entre os materiais, o reconhecimento dos gestos, dos motivos, a organização micro e macro formal, os procedimentos de elaboração, geração de tensões, condução de forças e toda sorte de articulações entre vozes, timbre, movimento melódico, rítmica, movimento harmônico, ritmo harmônico precisam estar compreendidas. Assim, a música fará sentido e não se dependerá tanto das inúmeras repetições para forçar a memorização dos trechos. A fluência, o nexos do que foi ouvido se farão presentes e a música será percebida e compreendida sem desgastes. Como num tear, onde cada fio, sustentado pela estrutura, tem seu lugar próprio e só faz sentido e expressa sua beleza quando junto dos demais.

Quando o trabalho de percepção musical parte do todo e busca saber como esse todo foi engendrado, urdido, a música assume sua real dimensão de existência no mundo e passa a ser percebida tal qual é ouvida na vida: na dimensão desse tecido complexo feito de sons e silêncios contínuos e/ou descontínuos; cuja trama comporta densidades e intensidades variadas; cujas cores são dadas pelos timbres; onde o jogo das durações e dos gestos estabelecem o tempo do fluir e do estancar que se estrutura e articula em partes que se expandem na inteireza da forma. Essa cadeia de pensamentos, sentimentos e ações, vivenciada na análise auditiva, é a síntese de um processo de aprendizado que leva ao conhecimento. Isso passa, necessariamente, pela curiosidade e essa, por sua vez, desperta o interesse que é motivador de uma atitude ativa diante do objeto investigado.

Para que ocorra a apreensão e a compreensão desse "mosaico" a ser construído como se se estivesse jogando, onde se tem que ligar e inter-relacionar as muitas coisas ouvidas e percebidas, é usada a audiopartitura. O uso da audiopartitura como recurso didático-pedagógico faz dela uma ferramenta que possibilita a concretização do que foi percebido através da análise auditiva. Assim, a partir da criação de uma escrita que pode congrega elementos da notação musical tradicional com uma grafia que sugere por

analogia, cria-se o roteiro gráfico do que foi analisado auditivamente. Por exemplo, se foi percebida uma série descendente de segundas maiores e terças menores, em staccato e *piano*, o aluno pode notar esse evento utilizando uma grafia que sugira a seqüência dos intervalos, o perfil descendente da linha melódica e sua dinâmica. Continuando, se esse fato é uma elaboração do motivo da peça, pode-se registrar essa relação evidenciando também o procedimento usado nessa elaboração, bem como sua localização na estrutura formal. Esse trabalho perceptivo e reflexivo será realizado com todos os estratos que integrem a obra de modo a explicitá-los e interrelacioná-los em diversos níveis.

A audiopartitura será tanto mais eficaz quanto mais claras forem as indicações das ocorrências e eventos musicais de qualquer ordem e natureza e deve explicitar e esclarecer as relações percebidas entre essas ocorrências e eventos. Pode-se dizer que a audiopartitura é um esboço, uma espécie de "mapa multidimensional" da percepção musical onde o aluno poderá adquirir, trabalhar e desenvolver a percepção sistática que leva à *sinérese*.³

Resumidamente, a análise auditiva promove a desconstrução do objeto musical, permitindo, assim, o reconhecimento estrutural de seus elementos e sua inter-relação além de propiciar sua compreensão funcional. Na análise auditiva, reflete-se sobre o processo de criação, revivendo-o e recriando-o. É importante salientar que esse trabalho é realizado coletivamente, isto é, todos ouvem a mesma música ao mesmo tempo e cada um pode expor sua versão sobre o que foi ouvido. Essa troca possibilita-nos alargar e aprofundar nossos horizontes de percepção, descobrir e desenvolver outras possibilidades de realização musical. O professor sai do lugar de "quem tem a verdade e o saber" e passa a ocupar o papel do orientador, daquele que aponta possibilidades e interage com o aluno, respeitando e validando sua aptidão, história, capacidade e ritmos de aprendizagem e, enfim, ocupa o lugar daquele que educa.

O passo seguinte, a criação, permite construir uma música a partir de elementos recolhidos e escolhidos a partir dos dados da análise auditiva. Ao final, a execução possibilitará

³ Sinérese - (do grego *sinairo* = juntar, agrupar, unir, integrar vários elementos) é o resultado de um processo de percepção arracional (que não é contrário nem conforme ao racional) que causa a sensação de unidade, integrando os elementos em um todo; sensação de unidade causada por um processo alógico de relacionamento dos signos musicais; integração de vários elementos por todos os lados e ao mesmo tempo. (Koellreutter, 1990, p.121)

a vivência e a compreensão real, fatural da música por meio de sua realização à luz do que foi antes apreendido e compreendido.

Essas atividades musicais realizadas assim, sempre de forma interativa, tendem a aumentar e a qualificar o espectro do conhecimento musical dos alunos. Costumam trazer à consciência muitos saberes ainda não nominados ou dominados, mas de alguma forma já vivenciados e acabam por ressignificá-los. Dessa maneira, pela aplicação repetida desse processo num repertório variado, a percepção vai ampliando-se e aprofundando-se, tornando a escuta musical cada vez mais viva e abrangente.

A criação, enquanto ferramenta pedagógica, abre a possibilidade de se lidar com a música de uma forma mais aberta, experimental e concreta. O que é imaginado, agora pode ser manipulado, dissecado, improvisado, composto e recomposto, tanto em pensamento quanto no concreto, ou seja, as instâncias do pensar e do fazer musical estariam sendo contempladas. A criação permite o manipular, o “pôr a mão na massa”; constrói-se o aprendizado e o conhecimento é gerado a partir dessa construção. Se a rede de inter-relações é compreendida e realizada, o sentido musical é dado, percebido e flui como que “naturalmente”. Nesse momento, acredito que se dê a compreensão da linguagem musical. O seu domínio virá do trabalho consciente e constante na busca do entendimento e da realização das relações musicais em seus diversos níveis. Na busca do fazer desvela-se o saber, o “ter gosto, ter sabor” imanentes à música. Essa é a diferença entre ouvir para escrever ditados e ouvir para compreender e então criar.

O pensar de quem cria é diferente do pensar de quem toca. O intérprete, geralmente, não concebe nem manipula a obra no sentido que o criador o faz. O criador, como foi visto, torna-se mais livre e autônomo para lidar com a materialidade da música. Nesse sentido, diz Freire (1992) que “...a recriação, que se dá na prática de interpretar obras alheias é também arte, mas não esgota, não atinge a totalidade do fazer artístico.” isto porque “... A realização plena do fazer artístico está na criação, na expressão dos sentimentos, ou de significados, ou de sentidos ...” (p.148).

Então, propiciar ao intérprete o pensamento de quem cria abriria a possibilidade de expandir-se a recriação que ocorre na interpretação, ou seja, a recriação poderia extrapolar a interpretação das idéias do compositor. O intérprete seria ele mesmo

um co-autor apto e instrumentado a penetrar na obra e dela fazer saltarem seus outros sentidos ainda insuspeitos e não articulados. Dessa forma, a interpretação seria sempre uma possibilidade de um fazer musical originário, provinda de uma audição musical profundamente engajada na percepção e compreensão da linguagem.

A linguagem deve ser compreendida porque:

Apreender dá conta da captação da totalidade enquanto totalidade, é um tipo de relação imediata, indispensável ao conhecimento. Apreende-se o sentido de algo mesmo quando não se é capaz de saber o que significa [...] no apreender o movimento é simultâneo, de dentro para fora e de fora para dentro e nessa tensão se apreende. O apreender não é quantificável nem tampouco qualificável; não é redutível nem ampliável; não é, portanto, dimensionável no espaço e, nem tampouco, no tempo. (Jardim, 1988, p.47)

As atividades de análise auditiva e criação traduziriam esse movimento simultâneo da apreensão, na medida em que a análise alimenta o processo criativo e este subsidia novas análises. O aprendizado não seria apenas adquirido, mas construído, assim como o conhecimento. Os processos de apreensão da linguagem musical, por essa via, são muito vivos e dinâmicos. A complexidade do que foi apreendido se revelará na proporção da aptidão, capacidade e conhecimento do aluno. A novidade, o ainda desconhecido vai sendo informado pela própria música que está sendo analisada ou criada. Dessa forma, a apreensão se aprofunda e a prática permite que o conceito seja mais que entendido, vivenciado, e por fim, compreendido.

O compositor Pierre Schaeffer (1993) estabelece quatro modos de audição que seriam ordenados num grau crescente de complexidade dessa forma:

Escutar é prestar atenção (dirigir os ouvidos), se interessar por. Eu me dirijo ativamente para alguém ou alguma coisa que me é descrita ou assinalada por um som.

Ouvir é perceber através dos ouvidos. Por oposição a escutar que corresponde a uma atitude mais ativa, aquilo que eu ouço é aquilo que me é dado à percepção.

Entender, nós reteremos o sentido etimológico: ‘ter uma intenção’. Aquilo que eu entendo, aquilo que me é manifesto, é função desta intenção.

Compreender, trazer consigo, está em uma dupla relação com escutar e entender. Eu compreendo aquilo que eu visio em minha escuta, graças àquilo que eu escolhi entender. Mas, reciprocamente, o que eu já compreendi dirige minha escuta, informa o que eu entendo (p.90,91). (grifos nossos)

Atente-se para o fato de que todos esses níveis seriam interligados e complementares. Quando se ouve algo, ouve-se o que é dado a ouvir: seria o perceber fisiológico do som, comum a todos que tenham essa função ativa. O que se escuta, escuta-se porque se quer, é ato voluntário. Aí já se tem a percepção do sentido ou a possibilidade dele. No entender, há deslocamentos temporais; relações são estabelecidas entre experiências passadas e interesses atuais. Selecionar, apreciar e qualificar são as ações empreendidas quando se entende. Nesse momento quem ouve atribui significado e percebe o sentido ou sua ausência. Sendo assim, o compreender estaria englobando os demais. Nesse estágio, o ouvinte é capaz de orientar as percepções que foram qualificadas no entender, sabendo conscientemente o porquê do sentido ou de sua falta.

Então, ainda segundo Jardim (1988), "...nesse nível [...] o ouvinte é capaz de apreender uma linguagem sonora, não verbal, como linguagem" (p.92). Portanto, pode-se ter a linguagem como sendo constituída ao modo de uma matriz potencial de relações e articulações, a partir das quais seriam constituídos pontos de escuta, sistemas ou "idiomas musicais". No ocidente, seriam três esses grandes sistemas: Modal, Tonal e Não-Tonal. Os compositores, quando enquadrados nos diferentes estilos de época, estariam assim, construindo-os e servindo-se deles. Contudo, nesse movimento, a linguagem musical pode ser sempre transformada.

Cabe concordar com Moraes (1989) quando diz que

... o fenômeno musical é extremamente complexo de ser definido, fantásticamente variado ao ponto de rejeitar abordagens estreitas. Como a vida, a música está em contínuo movimento, áreas inteiras suas mudam de aspecto a cada dia que passa, propondo-nos constantemente informações desconhecidas, provenham elas do presente ou do passado. E diante desses signos novos, é preciso recalibrar-nos continuamente a fim de fruí-los, a fim de trocar informações com eles nesse reciclar. (p.56)

Isso nos dá a idéia de que a música demandaria uma atitude aberta e ágil ao se lidar com sua linguagem. A estagnação do modo de pensá-la, criá-la e executá-la seria a cristalização de sua existência ou a criação e a manutenção de pontos de escuta absolutizantes (Jardim, 1988).

A partitura é a representação gráfica do sistema de signos que foi estabelecido para a música. Como diria Koellreutter, "a partitura é apenas o mapa, não o território". A notação musical, como foi dito anteriormente nesse trabalho, é

incapaz de dar conta da linguagem; existe, na tentativa de organização e socialização das idéias musicais do compositor. Confundi-la com a linguagem é dar-lhe uma dimensão equivocada, reduzir o significado, a compreensão e a importância do domínio da própria linguagem. É o que nos confirma o professor Jardim (1988):

...Ocorre com as instituições de ensino musical um fenômeno semelhante ao que ocorre às demais instituições de ensino, isto é: tomar a representação da coisa pela coisa. No caso da música e do moderno ensino de música isso se dá com a escrita e com a impressão musical, que passaram a ter uma importância tão grande para o desenvolvimento da música que saber música se tornou sinônimo de, ao menos no que diz respeito às escolas de música, saber ler, e às vezes escrever música [...] Em conseqüência, as questões relativas à linguagem musical acabam por serem reduzidas a problemas de escrita... (p.131)

De fato, a escrita ou a leitura de uma partitura apenas no sentido de codificar ou decodificar como já vimos não garantem a compreensão da linguagem. Quando se reduz a linguagem musical à partitura, o que se tem é uma concepção equivocada e reduzida de linguagem e de música. Isto por sua vez estaria levando o aluno ao entendimento de que os ditados seriam suficientemente eficazes para dotarem-no da compreensão dessa linguagem concebida dessa forma, já que fazer ditados é, na maioria das vezes, escrever notas, ritmos e talvez, harmonias.

Uma escrita competente para se notar o que foi criado parece ser importante para o fechamento de uma etapa da criação: a feitura e a concepção da partitura, das idéias musicais colocadas no papel. Essa etapa é importante. Escrever música pode não ser simples em muitos casos.

A notação musical é muitas vezes muito limitada para dar conta do pensamento, idéia e gesto criativos. Por isso, a escrita da música que se cria assume uma dimensão pedagógica importante. A busca da melhor forma de escrita para o que se quer comunicar, poderia levar à compreensão mais aprofundada do que foi criado.

A escrita musical pode ser vista como a tentativa da representação musical, tornando compartilhável e socializável a idéia de um autor. A nota, a "bolinha", a ponta do *iceberg*, mera convenção, não dá conta das relações nem das articulações em qualquer nível. Pretender que, ao ouvi-la e grafá-la na clave, espaço ou linha adequados e com a duração certa o aluno esteja compreendendo a música, é desconhecer o significado de linguagem musical. Daí, a forma estereotipada de se lidar com a música e sua representação escrita.

A música quando vista e concebida de forma estreita impede a transformação do músico e dela própria. Acreditamos mesmo que as relações musicais possam acontecer em outros níveis, mais inconscientes ainda; tanto isso é verdade que é notório o grande número de pessoas que não lêem ou escrevem; “tocam de ouvido”. Se o fazem é porque, de alguma maneira, assimilaram a linguagem e lidam com ela de forma não consciente ou não racional, como quem aprende a falar uma língua estrangeira sem nunca ter lido ou escrito uma sentença. Dessa forma, “... a infra-estrutura da arte é modulada por processos profundamente inconscientes e pode expor uma organização complexa superior à estrutura lógica do pensamento consciente.” (Ehrenzweig, 1977, p.30). De outra maneira, como explicar a formação de grupos musicais os mais diversos, cujos integrantes não lêem nem escrevem uma só nota, ou os compositores de música popular que reiteradamente declaram não saberem ler nem escrever música e mesmo assim compõem ou, ainda, os arranjadores que “montam” seus arranjos nos estúdios de gravação?

Assim sendo, pode-se dizer que a constituição da linguagem musical é anterior e independe do processo de alfabetização. É dada de forma inconsciente e, a rigor, não necessita da notação, da escrita ou da leitura para que se realize. O processo de escolarização da música necessita, sem dúvida, tê-la representada sob a forma de escrita, para que possa, entre outras coisas, ser socializada. Mas daí a tomar a partitura pela linguagem ou o processo de decodificação por sua compreensão e aprendizado, é, como já dissemos, ignorar ou desconhecer o que significa linguagem, bem como os processos que a constituem e estruturam.

Para Moraes (1989), há pelo menos três categorias no ouvir música: com o corpo, com a emoção e com o cérebro. Por certo, a terceira, o ouvir intelectual, engloba as duas anteriores, já que somos uma integração. Complementaríamos dizendo que essas três categorias se estenderiam também ao fazer. No caso dos músicos, parece-nos que esse ouvir/fazer racional, que investiga, procura, pergunta e inter-relaciona, executa e frui, é fundamental para desvendar e compreender a linguagem.

Mas para que desvendar a linguagem? Para dominá-la e, a partir daí, recriá-la, emprestando à música (um objeto que só se consome de fato no momento da execução) novas trajetórias e possibilidades.

A linguagem não é mecânica. Não pode sê-lo na medida em que possibilita a articulação e a doação de sentidos à música, como disse Jardim (1988). Interrompê-la de compasso em compasso é mecanizá-la além de, obviamente, fragmentá-la, tornando-a incompreensível. Segundo Langer (1989) “... a melodia se iguala ao pensamento, se detidos ao meio, no transcurso, perdem o sentido...” (p.94). Seria como se o belo verso de Gertrud Stein, “...Uma rosa... é uma rosa ...é uma rosa...” pudesse ser melhor percebido e apreendido, soletrando-se U...maro...s.... O movimento do todo à parte e da parte ao todo, sem que se percam a organicidade, a sensação de inteireza e as referências contextuais é um dos caminhos que podem levar à compreensão e ao aprendizado, sem que se percam nesse percurso, as dimensões estética e simbólica imanentes à música.

Se para Langer (1989), “... a linguagem é o único meio de pensamento articulável, e [...] tudo que não é falável, é sensação.” (p.95) Para nós a linguagem musical pode ser apreendida porque é articulada; é possível sobre ela, de suas estruturas e relações. A música em si não é falável, porque não tem representação fora dela; é da ordem do sensível, e do simbólico, portanto, não é “dizível”. Segundo Langer (1989), a música é “Forma Significante”, o que quer dizer que pode ser apreendida e sentida, mas não definida, “...a articulação é sua vida, mas não a asserção; a expressividade, não a expressão.” (p.238).

Talvez seja na escrita que a música alcance o seu mais alto grau de racionalidade. Por isso, um trabalho desse tipo esbarra nessa questão que é polêmica para a área. Uma música totalmente racional seria baseada em escolhas puramente intelectuais. Evidentemente, há uma dimensão de racionalidade que é intrínseca ao fazer música e que não há como ter sua existência negada, apesar de muitos músicos assim o afirmarem. Ainda segundo Langer (1989):

A musicalidade é amiúde considerada uma característica essencialmente não intelectual [...] Por isso, talvez, os músicos [...] sentem-se tão freqüentemente levados a desprezar as formas mais óbvias de entendimento [...] Mas, na realidade, o entendimento musical não é estorvado pela posse de um intelecto ativo, nem mesmo por aquele amor à razão pura conhecido como racionalismo [...] e vice-versa, o bom senso e a agudeza científicos não precisam defender-se contra qualquer ‘emocionalismo’ que se supõe ser inerente ao que diz respeito à música. (p.108)

É bastante comum ouvir-se, nas escolas, que a “música é para se fazer, não para se falar sobre”.

Mas, ter idéias musicais, pensá-las e imaginá-las soando organizadas é ao mesmo tempo da ordem do racional, do sensível e do musical. Falar sobre elas e mesmo discuti-las não torna a música menos musical, ao contrário, acrescenta-lhe uma outra dimensão de existência, qual seja, a do plano das idéias, onde pode-se construir os referenciais estéticos que lhe trarão solidez, convicção e um outro nível de fruição.

Sintetizando as idéias até aqui discutidas, pode-se dizer que a análise auditiva propicia ao aluno a compreensão das relações, articulações e estruturas, das micro e macro formas aí presentes e dos procedimentos composicionais realizados a partir da identificação dos materiais escolhidos pelo compositor. Todo esse movimento de desconstrução gera conhecimento, além de permitir-lhe experimentar a emoção estética ao fruir a obra por esse viés.

O conhecimento expresso por essa compreensão vai ser organizado na forma da audiopartitura, um "mapa auditivo" que registra de forma gráfica todas as ocorrências musicais percebidas pelo aluno e suas inter-relações. A audiopartitura não está, necessariamente, comprometida com a notação musical tradicional (mesmo porque nesse momento não há necessidade nem interesse pelo registro absoluto das alturas e durações) há, sim, a busca do desenvolvimento da audição que relativiza, interrelaciona e articula as ocorrências musicais. A escritura de uma audiopartitura é um sinal evidente de que a linguagem está sendo apreendida na medida da possibilidade de quem a está realizando. A notação da partitura tradicional virá a seguir, como exercício de tornar exequível e socializável o que foi compreendido.

Quando se propõe um exercício de criação, dá-se aos alunos a oportunidade de, com os próprios meios somados aos conhecimentos gerados na análise auditiva, construir a própria música além de instrumentá-los para perceberem, estruturalmente, a linguagem musical. Nesta fase, são vivenciadas as questões percebidas e apreendidas. É uma forma de materializá-las, de torná-las passíveis de serem pensadas, manipuladas e estruturadas de acordo com as idéias musicais dos alunos.

Ao se analisar a peça musical composta pelos alunos, nota-se com clareza o nível de compreensão musical. A prática desse processo tem evidenciado que o exercício de criação traz, em si, o que de alguma maneira já estava sedimentado como conhecimento. O ato de escrever a

música (colocar a idéia sonora no papel, fazer uma partitura) denota a existência de idéias musicais consolidadas. Na criação, expande-se a capacidade de apreender, atinge-se a compreensão e exercita-se o domínio da linguagem que vai se concretizar na execução.

O fazer a música que se criou é a expressão culminante desse processo, que se pretende inteiro: ouvir, criar, interpretar. Nesse momento, os alunos fecham para si um ciclo de aprendizado construído por eles mesmos a partir de seus conhecimentos anteriores, dos estímulos dados e da troca de informações possibilitada pela interação, provocada pela discussão acerca de uma mesma questão percebida de maneiras diferentes. Esse ciclo se repete, noutro nível, a cada nova proposta. Cada ciclo realimenta outro e novos patamares vão sendo alcançados. O aluno como que desvela da própria música todo o saber inerente a ela mesma e, daí, pode alçar seus próprios vôos.

Acreditamos que os trabalhos de análise auditiva/criação/interpretação sejam vitais para o desenvolvimento do músico. São, em essência, o verdadeiro sentido de todo esse percurso. Sem eles se correria o risco de cair mais uma vez no treinamento auditivo vazio e divorciado daquilo que julgamos ser essencial - o aprendizado como uma experiência enriquecedora no sentido de despertar, de propiciar o conhecimento maior da individualidade que existe em cada um de nós.

A compreensão da linguagem é fundamental porque é libertadora e propicia o pensar e ser autônomos. Uma vez percebidas, compreendidas e assimiladas as relações musicais nos diversos níveis em que ocorrem, o músico pode "ter a chave" de qualquer música, não importando se é grafada ou não; se feita por Cage, Bach ou por uma tribo do Xingu; se é popular, erudita, folclórica; se foi composta no séc.XV ou no séc.XXI. Não se trata mais de se ensinar ou privilegiar este ou aquele repertório, mas sim de possibilitar a compreensão e o conhecimento dos diversos "idiomas" e até "dialetos" musicais. Essa autonomia auditiva estaria contribuindo para que, independentemente dos repertórios propostos, o aluno se visse estimulado e em condições de ouvir e interagir analítica, crítica e criativamente com qualquer música produzida por qualquer cultura.

Mais do que um trabalho que promova o aluno a estar apto a ouvir, reconhecer, ler ou reproduzir qualquer coisa, aqui busca-se a formação de um ouvido musical aberto e atento. Acredita-se que esse seja um caminho para a formação de um ouvido relativo, visto aqui como

um instrumento flexível e pronto a interagir com as mais diversas manifestações musicais, capaz de perceber não só as estruturas e suas relações, mas, por causa, através e além delas, apreender a linguagem, permitindo então, como já foi dito, a compreensão das músicas.

Crê-se também que quanto mais a percepção sistática for desenvolvida tanto maior será a capacidade de analisar e sintetizar do aluno, possibilitando o trânsito cada vez mais fluente entre as múltiplas relações (sucessivas e/ou simultâneas) que constituem o todo, concretizando, assim, a compreensão da linguagem.

Aponta-se, então, este como um caminho que democratiza a questão da audição, visto que contempla a todos que tenham interesse e potencial musical. O aluno tenderá a sentir-se mais incluído e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, visto que vai depender dele e das interações que ele for capaz de fazer o seu desenvolvimento musical.

A recorrência dessa prática significa uma ampliação expressiva da capacidade de análise auditiva estrutural o que levaria ao conhecimento e domínio progressivos das leis internas ou dos princípios organizadores da música. O treinamento auditivo seria outro aspecto a ser construído. Nisso, a audição se modifica; sai do corredor estreito do absoluto e desvela a sua própria potencialidade em articular novos sentidos. Da mesma forma, a criação consciente e embasada vai conduzindo o aluno à autonomia de pensamento, à condição de ser perceptivo, reflexivo e ativo com liberdade. Liberdade esta que será construída e conquistada através do saber e do conhecimento, por sua vez também produzidos nos limites próprios de cada um.

O professor nesse caso, não traz o "ponto" pronto de casa, traz, quando muito, a proposta, isto é, apenas sugere, aponta e deixa que o aluno lhe dê o *feedback*. Ele, o aluno, é quem vai dar a medida do que lhe é possível naquele momento. O professor acompanha, orienta, e mostra outras possibilidades. Deixa de ser o instrutor e ocupa o lugar do educador.

Para que isso aconteça, é preciso haver uma prática que seja reflexiva, alimentada por uma concepção de música que compreenda ser ela mesma fonte de conhecimento e um saber em si, o que quer dizer que ela não é estática, pronta e acabada, nem que exista uma única ou melhor maneira de realizá-la. No entender de Moraes (1989) isso significa que a música "percebida por

esse prisma [...] é labirinto, enigma a ser decifrado a cada instante..." (p.92) Mas um labirinto que a cada escuta nos mostra novos percursos a serem seguidos, novas saídas para que, de fora, se tenha dela uma visão diferente, depois de percorrido cada novo itinerário." (p. 93).

Essa plasticidade, esse movimento podem trazer de volta à música o que lhe foi subtraído ao ser escolarizada nas bases do modelo dos conservatórios, ou seja, a vida pulsante, plena de possibilidades de sentidos, algo muito distante desse caráter reprodutivo que lhe rouba a possibilidade da verdadeira existência.

A concepção de música, ensino e percepção musical que orienta essa proposta metodológica abarca essa compreensão, ou seja, a de que não existiria uma só concepção de música que referende seu ensino. Partindo-se do pressuposto de que ela é linguagem, estariam abertas as várias possibilidades de compreensão e leitura de uma obra, bem como seriam diversos os entendimentos sobre as relações musicais e extra-musicais que a engendram. Essa seria a fonte da criação, aqui entendida pelo viés pedagógico, que estaria levando o aluno a vivenciar a linguagem experimentando-lhe a materialidade e construindo e conquistando sua autonomia de pensamento e ação.

Acredita-se, por isso, que a criação seja imprescindível à formação do músico. No ato criativo, tomado como pedagógico, estariam contempladas todas as instâncias do fazer musical. Ou seja, na atividade de criação trabalha-se o ouvido interno e o externo, tem-se a oportunidade de improvisar sobre o material o que significa, além da prática instrumental, o treinamento auditivo feito de forma ativa e reflexiva, uma vez que escolhas terão que ser feitas e para se escolher necessita-se reconhecer e saber reproduzir.

A criação, como já se disse, é uma oportunidade de manipular signos, diferentes maneiras de estruturação, formas de articulação e sobretudo, de vivenciar concretamente conceitos abstratos como a necessidade intrínseca de materiais, adequação das idéias ao sistema, unidade, coesão e coerência. Enfim, a criação musical permite ao aluno experimentar concretamente a linguagem. Acredita-se que o fazer reflexivo propiciado pela criação proporcione uma compreensão musical mais profunda do que a experienciada na recriação ou interpretação. A experiência da criação teria em si a totalidade do fazer artístico, daí, sua importância.

Como decorrência, o ensino personalista existente nas escolas de música poderia ser revisto já que se apoia numa visão paternalista de ensino que faz o aluno dependente dos pensamentos e escolhas dos professores. Isso seria possível na medida em que os alunos se sentissem sustentados e motivados por essa autonomia de pensamento e ação musicais conquistada e embasada num conhecimento que foi conjuntamente construído, que não se arvora em ser definitivo, muito menos absoluto. Ao contrário, “os pontos de escuta” estariam sendo criados, superados e recriados de conformidade com os posicionamentos, escolhas e processos vividos por alunos e professores.

O professor, por sua vez, teria que se dispor a vivenciar, ele próprio, todo esse processo, sendo ao mesmo tempo um participante e um orientador aberto e disponível para o desconhecido e a incerteza que disto advém. Essa nova postura o levaria a sair desse lugar de quem tem o saber e está ali para transmiti-lo *ad infinitum*.

Então se instalaria uma necessidade saudável de constante reciclagem do corpo docente, uma vez que esse processo, por ser ele mesmo aberto, demandaria uma postura condizente, isto é, uma disponibilidade atenta e constante para interagir e reagir às demandas que viessem a ser criadas. Seria uma concretização da proposta de ensino pré-figurativo, proposto por Koellreutter (1997). Dessa forma, a Percepção Musical estaria *pari e passu* com um processo de entrosamento disciplinar, o que é há muito pretendido.

Talvez assim a “sensação de conservatório” pudesse ser enfim substituída pela sensação de Universidade, lugar do “...pensar transitivo e do criar originário...”, como disse Jardim (1988, p.126).

No rastro dessa transformação, poderia estar também o início de uma mudança muito significativa, qual seja, a ruptura de um modelo de ensino musical que é secular e que se baseia na cisão entre o fazer do intérprete e o fazer do compositor.⁴ Cisão essa que teve início a partir do surgimento da notação musical e acirrou-se com o seu desenvolvimento, criando um tipo de intérprete que recriaria a idéia do compositor na interpretação, mas que, por isso, ficaria limitado à uma realização artística parcial.

Sabe-se que a música existe plenamente, quando é feita, executada. Por isso, a prática interpretativa precisa ser densa, embasada numa compreensão que lhe dê substância e identidade, para que deixe de ser repetitiva e reprodutora. Tocar como o professor diz ou sugere, fazer tudo o que o editor prescreve na partitura ou mesmo tentar imitar o que o “grande” intérprete faz no palco ou no CD premiado são escolhas que repetem e reproduzem. Dialogar e argumentar com o professor, questionar a visão dos editores, produtores fonográficos e críticos de música são escolhas que denotam autonomia e identidade. Assim, a prática interpretativa, seja ela qual for, seria o “estuário” desse processo pedagógico.

Aqui, o que se aventa é a possibilidade desse intérprete crescer ao seu pensamento de recriador o de criador e assim ver-se embasado a ser co-autor. Dessa forma, a repetição e a reprodução seriam substituídas por recriações vivas, impregnadas de identidade e novos sentidos. A música passaria a ser domínio de todos que quisessem desvendar-lhe e compreender-lhe a linguagem e não mais dos poucos “iluminados”.

Essa proposta pedagógica não é fundamentada em práticas ocasionais ou ligeiras. Ao contrário, construiu-se a partir da prática cotidiana na disciplina Percepção Musical, da discussão com os pares, da troca de impressões, informações e sentimentos com os alunos, além das várias leituras. Da mesma forma como se constituiu, encontra-se agora: aberta a questionamentos e ao diálogo.

Na verdade, a questão fundante desse trabalho, encontra-se no papel social da música, das escolas de música das universidades e dos músicos por elas formados. É evidente que as nossas escolas, nos moldes em que hoje existem, não cumprem um papel social relevante ou justo para com a sociedade que as sustenta.

Caberia, então, a nós professores, alunos, músicos e artistas e à própria sociedade apontar caminhos que abrissem as “portas dos corações e mentes” dessas instituições para que a música fosse o seu real objeto de trabalho e os músicos por nós formados tivessem, nos olhos, o brilho dos que vêem a música como um patrimônio da criação humana, isto é, um bem de todos para todos.

⁴ É bom que se esclareça que não se entende, nem aqui se pretende, que todos os alunos venham a ser compositores na estrita compreensão do termo, mas sim, que os estudantes de música, futuros músicos profissionais, possam vivenciar o processo da criação, que em si, traz toda essa riqueza. Isto sem dúvida, lhes garantiria, como foi visto aqui, uma outra dimensão e qualidade de saber musical.

Referências Bibliográficas

- BERNARDES, Virginia. *A música nas Escolas de Música: A Linguagem Musical sob a ótica da Percepção*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, 2000.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Ensino de Música na Universidade Brasileira*. In: *ANAIS da ANPPOM*. UFGO/CAPES/CNPQ, p.86-89, Ago. 1997.
- _____. *Música e sociedade - Uma Perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/UFRJ, 1992.
- FORQUIN Jean Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- GIROUX, Henry. *Escola e Política Cultural*. São Paulo: Cortez e Associados, 1992.
- JARDIM, Antonio. *Música: Por uma Outra Densidade do Real - Para uma Filosofia de uma Linguagem Substantiva*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) . Conservatório Brasileiro de Música, RJ, 1988.
- KOELLREUTTER, Hans Joachin. *Terminologia de uma Nova Estética da Música*. São Paulo: Movimento, 1990.
- _____. O Centro de Pesquisa de Música Contemporânea da UFMG. In: *Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Música*. Belo Horizonte: Imprensa, Universitária 1986.
- _____. O Espírito Criador e o Ensino Pré-figurativo. In: *cadernos de Estudo - Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG, n.6, 1997 .
- _____. Educação Musical no Terceiro Mundo: Função, Problemas e Possibilidades. In: *Cadernos de Estudo - Educação Musical*. 1990, Belo Horizonte: Atravez/EMUFG,n.1,1990.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. *Ensinar e Aprender*, Rio de Janeiro: Instituição Cultural Krishnamurti, 1980.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a Pensar*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LANGER, Susanne. K. *Filosofia em Nova Chave*. São Paulo: Perspectiva, Col. Debates n. 33, 1989
- _____. *Sentimento e Forma*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980. Col. Debates nº 44.
- MORAES, Jota .J. *A Música da Modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *O que é música?* 6. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, n.80, 1989.
- NATTIEZ, Jean Jacques, MOLINO, Jean et alii *Semiologia da Música*. Lisboa: Veja, (sd.)
- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo - O Poder da Improvisação na Vida e na Arte*. São Paulo: Summus, 1993.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos Objetos Musicais: Ensaio Interdisciplinar*. Brasília: Edlunb ,1993.
- READ, Herbert. *Arte e Alienação. O papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar , 1983.
- SHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da Composição Musical*. São Paulo: Edusp, 1991.
- SCHURMANN, Ernest E. *A Música como Linguagem*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores

Viviane Beineke

Resumo: Este artigo tem o objetivo de discutir algumas formas de compreender as relações entre teoria e prática pedagógicas na formação do educador musical. Para tanto, são apresentadas as trajetórias que marcaram a construção dos conhecimentos práticos de três professoras de música, sendo elas analisadas à luz da epistemologia da prática profissional defendida por Donald Schön. Dessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é explicado através dos processos reflexivos do professor sobre a própria prática pedagógica. Nesse processo, o professor elabora novos conhecimentos – teóricos e práticos – capazes de dar conta da singularidade e da complexidade que caracterizam o fenômeno educativo. No âmbito da formação de professores, acredita-se que referenciais dessa natureza possam contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em Educação Musical, incluindo a idéia de que é através do diálogo reflexivo com as práticas que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das dinâmicas educacionais.

Introdução

Na minha trajetória profissional como educadora musical, tive a oportunidade de, simultaneamente à minha graduação no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuar como professora na rede escolar e de participar, como bolsista de iniciação científica, de um projeto de pesquisa sobre a implementação de uma proposta curricular de música para a escola fundamental¹. Nesse processo, eu vivenciava a dificuldade em articular teoria e prática e, através das minhas experiências como professora e como acadêmica, procurava dar sentido ao que percebia como dois mundos diferentes. Intuitivamente, percebia que na prática em sala de aula é que os meus conhecimentos

acadêmicos eram dotados de maior sentido, servindo como base às minhas reflexões. O que me intrigava era a forma como esses conhecimentos se articulavam na ação pedagógica.

Durante o curso de mestrado, procurando compreender melhor essas questões, pesquisei sobre os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de professores de música atuantes na escola regular, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas (Beineke, 2000). Para tanto, realizei três estudos de caso com três professoras de música – Marília, Madalena e Rose². Em cada um deles, observei e gravei em vídeo uma seqüência

¹ Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dra. Liane Hentschke, intitulado: "Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade – Pólo Porto Alegre".

² Os nomes das professoras são fictícios.

de aulas ministradas pelas mesmas. Posteriormente, foram realizadas entrevistas de estimulação de recordação (Pacheco, 1995), técnica na qual as professoras procuravam lembrar dos pensamentos que guiaram suas ações pedagógicas, refletindo sobre elas, enquanto assistiam às próprias aulas em vídeo³.

Neste artigo, faço um recorte da temática abordada na minha dissertação de mestrado⁴, discutindo mais especificamente algumas idéias sobre as trajetórias que marcaram a construção dos conhecimentos práticos de três professoras de música, analisando-as a partir da epistemologia da prática profissional defendida por Donald Schön (1983).

1. Desencontros entre “teóricos” e “práticos”

A relação entre teoria e prática pedagógica configura um tema polêmico que, historicamente, é discutido por educadores e pesquisadores. Na área de educação são apontadas lacunas entre os processos de formação de professores e os problemas concretos que eles encontram na realidade escolar. Um dos questionamentos derivados dessa problemática refere-se à relevância dos conhecimentos difundidos nos cursos de formação, pela dificuldade de sua aplicação dos mesmos na prática de ensino.

Atuando como professora de música na rede particular, muitas vezes ouvi meus colegas afirmarem que “aprenderam a dar aula na prática”. Juntamente com esse tipo de afirmação, eram freqüentes os questionamentos a respeito da validade dos conhecimentos teóricos. Refletindo sobre a sua formação acadêmica, a professora Marília diz que:

Muitas coisas que a gente aprende na faculdade, que são importantes, na prática tu percebes que são diferentes. Não adianta ficar só lendo, lendo... foi a prática que me deu essa experiência toda! (Marília).

Em decorrência de idéias dessa natureza, muitos professores questionam o trabalho dos pesquisadores, pois estes não participam do “mundo prático”, como pode-se perceber na afirmação da professora Rose:

[Os pesquisadores] muitas vezes não convivem com o nosso meio, não é? Não sabem, às vezes, o quê é dar

aula. É uma pessoa que só estuda, pesquisa, faz teses, trabalha em cima de teorias, mas nunca botou a mão na massa de verdade (Rose).

Por um lado, pode-se perceber uma descrença dos professores em relação aos conhecimentos produzidos na academia, sendo questionada a sua “aplicabilidade”, pois muitas vezes as “teorias” não respondem às suas necessidades pedagógicas imediatas. Por outro lado, os professores muitas vezes são criticados por não saberem aplicar corretamente as teorias.

Nos cursos de formação de professores nos quais tenho atuado⁵, questionamentos dessa natureza, por parte dos alunos, também são uma constante: Para que serve a teoria? Como é que a teoria vai ser aplicada em sala de aula? Como se dá a “transposição” da teoria para a prática?

Outra avaliação freqüente que os práticos fazem sobre a teoria refere-se à apreciação de uma certa distância entre o ideal e o possível, entre o imaginário e o real, entre o utópico e o realizável em situações concretas (Gimeno Sacristán, 1999, p. 23).

Entre alguns pesquisadores, essa questão também preocupa, de tal forma que vêm sendo feitos esforços no sentido de aproximar o mundo acadêmico do mundo prático (Bresler, 1993; Elbaz, 1981; Holligan, 1996; Rodrigues e Esteves, 1993; Sanches e Silva, 1998; Tomás, 1998; Weaver e Stanulis, 1996). Procuram-se as causas dessa dicotomia entre os discursos teóricos e práticos, a fim de superar suas contradições.

Pode-se perceber, por parte dos professores e dos pesquisadores, o desejo de diminuir a dicotomia entre teoria e prática, questionando-se tanto as práticas quanto as teorias. Para tanto, uma das tentativas feitas nesse sentido tem sido a de buscar teorias mais próximas às realidades escolares, que possibilitem a sua aplicação pelos professores. Essa idéia de que a teoria deve ser aplicada pelos professores está enraizada na cultura ocidental, partindo da filosofia aristotélica, segundo a qual “a crença e a esperança de que o ‘mundo da teoria e da razão’ pode melhorar o ‘mundo da prática’” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 18). De acordo com o autor, essa visão condiciona as relações entre teoria e prática, limitando o entendimento da interação entre conhecimento e ação em educação.

³ Para maiores detalhamentos da metodologia utilizada, ver Beineke, 2000.

⁴ A dissertação intitula-se “O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS – Mestrado e Doutorado, sob orientação da profa. Dra. Liane Hentschke e co-orientação da profa. Dra. Jusamara Souza.

⁵ Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (1996 – 2000) e Curso de Licenciatura em Ed. Artística – Habilitação: Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (a partir de 2000).

A concepção de que a teoria deve ser aplicada na prática é decorrência do pensamento de que os professores devem resolver os problemas que enfrentam na prática através da aplicação das teorias e técnicas que derivam do conhecimento científico. Subjacente a essa idéia está a de que a teoria antecede a prática, fornecendo-lhe os recursos técnicos de que necessita. Deste ponto de vista, a ação pedagógica do professor deveria estar sustentada na aplicação dos conhecimentos produzidos cientificamente, os quais poderiam trazer ao professor as soluções para os problemas encontrados no cotidiano escolar.

Essa perspectiva, fundamentada no pensamento positivista, na racionalidade técnica, provoca a polarização entre as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores e professores, como se os primeiros apenas “pensassem” e os segundos, apenas “fizessem”. Dessa forma, acentuam-se, cada vez mais, os ressentimentos, os desentendimentos e incompreensões de ambas as partes.

Gimeno Sacristán (1995, p. 78) reconhece que a possibilidade de a teoria fundamentar a prática é precária, visto que “cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência da componente pessoal face à do fundamento científico”⁶. Segundo o autor, essa é uma das causas que levam os professores a desconsiderarem o saber pedagógico sistematizado⁷ e agirem de acordo com suas convicções ou mecanismos adquiridos através da socialização no seu contexto de atuação.

Para avançar nesta reflexão, é necessário discutir outro modelo epistemológico, que permita uma outra forma de compreender as complexas relações entre teoria e prática, entre pensamento e ação docente.

2. Por uma epistemologia da prática profissional

A perspectiva da racionalidade técnica é questionada por Schön (1983; 2000), autor que discute a epistemologia da prática profissional. Segundo ele, a idéia de que os bons profissionais são aqueles que sabem aplicar adequadamente os conhecimentos teórico-científicos é insuficiente para explicar a competência do profissional prático. Isso porque a prática profissional caracteriza-se por

envolver situações de incerteza, singularidade e conflito, apresentando problemas que não estão bem definidos e organizados. Por isso, a própria natureza da prática exige que o profissional encontre soluções únicas para problemas específicos. Seguindo esse raciocínio, o autor relativiza as funções de teorias preestabelecidas para resolver os problemas práticos.

Na perspectiva da racionalidade técnica, os profissionais resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e da técnica que se deriva do conhecimento sistemático, preferivelmente científico. Mas a questão é que a solução para a maioria dos problemas que se apresentam na prática não configuram uma tarefa técnica. Além disso, em situações de conflitos de valores, também não há metas claras que possam guiar uma mera seleção técnica para a solução do problema. Como explica Alarcão:

Cada situação surge ao princípio como um caso único, problemático. E perante estas situações problemáticas não há nada a fazer senão começar por tomar consciência da natureza do problema e compreendê-lo. Mas, para o compreender, é por vezes necessário desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente. Só a partir daí poderão então ser encontradas respostas nas teorias que foram aprendidas. Este processo implica uma ginástica mental e uma flexibilidade cognitiva capaz de arquitectar cenários interpretativos possíveis (Alarcão, 1996, p. 14).

Durante o processo de ensino o professor precisa tomar uma série de decisões sobre o que fazer, como agir, como resolver um problema, considerando simultaneamente uma multiplicidade de fatores. Por isso, não se pode pensar numa relação simplista problema-solução, pois na maioria das situações não há regras que dêem conta da natureza complexa e multifacetada que caracteriza a ação pedagógica. Todo esse processo é orientado pelo problema concreto que se apresenta ao profissional que, para resolvê-lo, precisa identificar, elaborar e relacionar as questões que se apresentam, analisá-las sob diferentes perspectivas, avaliar os aspectos mais e menos relevantes, para então tomar uma decisão sobre como agir.

Discutindo a teoria de Schön, Alarcão (1996, p. 13) afirma que a atividade profissional prática envolve uma “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de

⁶ As citações em português de Portugal foram mantidas nos originais, não sendo destacadas as diferenças em relação ao português do Brasil.

⁷ Entende-se como “saber pedagógico sistematizado” os conhecimentos fundamentados cientificamente (Gimeno Sacristán, 1995).

ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos". Essas competências, mostradas pelos práticos em situações singulares, incertas e conflituosas, são chamadas por Schön (1983) de "arte profissional"⁸. Para o autor, exatamente essas zonas indeterminadas da prática é que são centrais para o bom desempenho profissional.

Na epistemologia da prática, a atividade profissional é definida como uma prática reflexiva, explicada através de três conceitos fundamentais desenvolvidos pelo autor: conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), reflexão-na-ação (*reflection-in-action*) e reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*)⁹.

O conhecimento-na-ação¹⁰ é o conhecimento tácito que se manifesta no saber-fazer, orientando a ação. Refere-se àquelas habilidades, por exemplo, de reconhecimento de um rosto, da apreciação tátil de uma superfície, isto é, àqueles juízos que se é capaz de fazer sem que se possa descrevê-los.

Em algumas ocasiões, um fator de surpresa pode interferir em uma atividade feita rotineiramente de forma mecânica, descobrindo-se algo estranho ou algum erro. Nesses momentos em que um fator de surpresa interfere, o profissional poderá abandonar a questão ou então responder a ela mediante a reflexão (Schön, 2000, p. 32). Essa reflexão pode acontecer de duas maneiras: refletindo *sobre* a ação ou refletindo *na* ação.

A reflexão-na-ação serve para reorganizar o que está sendo feito enquanto a ação está sendo executada. Já a reflexão-sobre-a-ação caracteriza-se pelo pensamento sobre a ação depois que ela já foi concluída, analisando, descrevendo e avaliando a ação passada. É esse pensamento que permite ao profissional analisar a sua prática a fim de compreendê-la e reconstruí-la. Como destaca Pérez Gómez (1997, p. 105), é "na reflexão-sobre-a-ação que o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática".

Esses três processos configuram o pensamento prático do profissional e é através deles que o professor enfrenta as situações divergentes da prática. Nessa perspectiva, o professor é considerado um profissional que reflete criticamente sobre a prática e, a partir dela, desenvolve conhecimentos próprios relacionados ao contexto em que atua, às suas experiências e às suas concepções sobre educação.

Compreendida a prática profissional dessa forma, a idéia de que teorias ou práticas não significam partes orgânicas do processo pedagógico perde a relevância, pois a função da teoria não é mais a de "ser aplicada" na prática. Isso porque enquanto concebermos que a aproximação entre teoria e prática está na produção de teorias que melhor possam ser aplicadas na prática, tanto as teorias quanto as práticas nos parecerão inadequadas e distantes. Para romper com esse círculo vicioso é necessária outra compreensão do que configura e de como se relacionam a prática e a teoria na ação pedagógica dos professores.

3. Um retrato das professoras Marília, Madalena e Rose

Para auxiliar na reflexão sobre esse tema, irei focalizar os discursos de três professoras de música – Marília, Madalena e Rose – sobre as suas trajetórias profissionais, analisando-os à luz da epistemologia da prática de Schön (1983; 2000). Como foi explicado anteriormente, as falas das professoras são resultado de processos reflexivos sobre suas práticas, desencadeados através de entrevistas de estimulação de recordação.

Antes de iniciar a discussão sobre alguns dos processos formativos das professoras Marília, Madalena e Rose, farei uma breve apresentação, situando algumas das suas idéias centrais sobre o ensino de música.

A professora Marília: "quem tem que fazer são as crianças"¹¹

Marília é professora de música há mais de 25 anos, atuando na pré-escola e nas séries iniciais.

⁸ No original: *artistry*.

⁹ Pérez Gómez (1997) utiliza a terminologia "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação", mas, no original, Schön (1983) utiliza apenas a expressão *reflection-on-action*. Já Alarcão (1996) considera a "reflexão sobre a ação" e a "reflexão sobre a reflexão na ação" como duas categorias diferentes, definindo a última como um processo reflexivo posterior. Neste trabalho utilizo a terminologia proposta por Schön, isto é, "reflexão-sobre-a-ação".

¹⁰ Na tradução para o português da obra "Educando o profissional reflexivo" (Schön, 2000), é utilizada a expressão "conhecer-na-ação", mas neste estudo utilizo a expressão "conhecimento-na-ação", tendo em vista que muitos trabalhos realizados no Brasil já vêm utilizando-a para se referir ao conceito de Schön.

¹¹ As expressões entre aspas são citações do discurso das professoras.

Suas primeiras atividades docentes foram como professora particular de piano. Formada no curso de graduação em piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), completou sua formação participando de cursos de férias para professores. Além disso, conta que aprendeu muito com uma colega, que lhe ensinou como trabalhar com o método Orff.

Segundo Marília, as aulas de música devem focalizar o aluno. A criança é vista como um ser ativo, que interage diretamente com o conhecimento musical e aprende com essa interação. Assistindo às suas aulas no vídeo, Marília concentrou sua atenção nas ações dos alunos, analisando-as no decorrer do trabalho.

A professora Madalena: “a sala de aula não é um ambiente artificial, é fazer música juntos”

A trajetória profissional da professora Madalena caracteriza-se por uma diversidade de experiências musicais. Atua como professora de piano e de técnica vocal, regente coral, cantora, pianista, participa de uma banda e, há dez anos, trabalha na mesma escola de ensino fundamental como professora de música. Seu primeiro curso de graduação foi em Pedagogia e, posteriormente, formou-se no Curso de Regência Coral da UFRGS.

As aulas da professora Madalena priorizam a produção musical das crianças, incluindo atividades de execução, de audição e de composição. Segundo ela, o objetivo não é formar músicos, e sim, desenvolver o gosto pelo fazer musical. Para ela, o que caracteriza a aula é um “fazer inteligente, de relações inteligentes que se estabelecem entre os alunos e o professor”. O prazer em fazer música permeia todo o seu discurso porque, para ela, o grande desafio é esse: aprender com felicidade.

A professora Rose: “eu quero que eles saibam desmontar a música e depois montá-la de novo”

A professora Rose começou a ensinar flauta doce em uma escola aos dezessete anos. Após o término do 2º grau, ingressou no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Palestrina, em Porto Alegre, período em que também atuava como professora de música em escolas particulares. Concluída a graduação, Rose iniciou o curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Música, da UFRGS, o qual foi interrompido por motivos pessoais. Posteriormente, ela ingressou no curso de bacharelado em Regência Coral da mesma universidade.

Rose acredita que na aula de música devem ser oportunizadas experiências que permitam aos alunos construir seu saber musical. Para ela, não basta a criança cantar ou tocar um instrumento musical. Rose considera importante que os alunos produzam música e sejam críticos em relação ao que ouvem no seu cotidiano, abrindo um leque de possibilidades para eles. Ela pensa que também é importante realizar atividades que envolvam o canto, o trabalho de sentir a música com o corpo, os sons e ruídos do dia-a-dia, a composição e a tradução gráfica de sons.

4. Compreendendo os processos de formação profissional das professoras

As três professoras de música participantes da pesquisa iniciaram seus processos profissionais cantando com o apoio de colegas mais experientes, muito embora cada qual tenha tido um percurso diferenciado.

Eu sempre tive pessoas junto comigo e acho que é isso que enriquece o trabalho da gente. E a partir da prática, porque é com a criança que tu aprendes, é essa troca que te faz crescer (Marília).

Madalena conta que espelhou-se na prática de uma colega e afirma que isso “foi uma mola muito forte” para ela começar a refletir sobre a sua prática. Rose diz que “não sabia nada” quando começou a dar aulas e, por isso, buscou ajuda com a sua professora de flauta, que também ensinava música em escolas estaduais.

Em cada uma dessas formas de “iniciação na profissão”, as professoras “aprenderam fazendo” e, simultaneamente, apoiaram-se nos conhecimentos de colegas de profissão. Segundo Schön (2000, p. 37), cada profissional traz perspectivas particulares para o seu trabalho, mas também participa de uma “comunidade de profissionais” que compartilham conhecimentos característicos de sua profissão.

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação (Schön, 2000, p. 39).

Nesse sentido, ser professor de música significa também aprender as convenções e as regras de uma “comunidade de práticos” (Schön, 2000). Segundo as professoras, as partilhas de experiências com colegas de profissão proporcionam esse tipo de aprendizagem.

Ao falar sobre o próprio desenvolvimento profissional, as professoras Marília, Madalena e Rose destacaram que aprenderam “com a experiência”. Quanto ao conteúdo dessa aprendizagem, Marília afirma que “é com a criança que a gente aprende”. Dando aula, ela foi percebendo o que é importante para a criança. Essa experiência permitiu-lhe compreender o que está fazendo em sala de aula. Na afirmação, a seguir, ela ressalta o valor dos conhecimentos sobre o aluno de que o professor precisa dispor para atuar em sala de aula.

Nesses anos todos, fui notando que eu não me dava conta de que as crianças estavam do meu lado, soprando uma flauta, só o ritmo da música, e que elas estavam aprendendo. Eu não me dava conta de como era rápido. Porque a criança tem essa coisa boa, que parece que está fazendo outra coisa, mas está ouvindo o que tu estás dizendo. Ela está ouvindo aquela música e dali a pouco tu te viras, vais ver e ela está lá tentando tocar aquela música que a gente acabou de cantar. A criança sempre parece que está brincando, no entanto, depois tu vês que ela não está só brincando, ela está aprendendo junto. Muitas crianças me surpreenderam com isso. E como é bonito isso! (Marília).

Rose refere-se a um outro tipo de aprendizagem pela prática, relacionado com as questões que mais a preocupavam: as atitudes dos alunos em sala de aula. Ela conta que foi aprendendo a tomar decisões mais rápidas quando surgiam problemas nas aulas, ficando mais tranqüila para resolver essas situações. Avaliando sua trajetória, Rose percebe que, atualmente, sente maior segurança, por exemplo, para alterar o planejamento no decorrer da aula e realizar atividades que não haviam sido previstas, de acordo com as necessidades que percebe nos alunos.

[Nisso] a experiência é crucial, porque te dá essa tranqüilidade para lidar com situações diferentes. A sensação que dá é que nada ali é impossível de trabalhar. Eu até fui pegada de surpresa, mas não foi um susto, é diferente, a presença de espírito é muito mais garantida. Ao invés de ficar presa pensando porque não estás conseguindo, tu te direcionas para o “vamos fazer alguma coisa!” (Rose).

Madalena também fala sobre esse tipo de habilidades. A partir da sua experiência em sala de aula, ela foi elaborando e modificando a sua prática, foi aprendendo a conhecer os alunos, a interagir com eles. Ela conta que foi aprendendo a organizar os alunos para o trabalho, criando um ambiente de colaboração em sala de aula.

Hoje a minha prática em sala de aula é diferente em tudo. Tanto na coisa de fazer com que os alunos estejam presos naquilo que eles estão fazendo, na coisa do comportamento, como do conteúdo musical (Madalena).

Madalena relata que, com a experiência, foi conhecendo melhor as características da faixa etária das crianças e elaborando uma maneira de lidar com elas. Para manter a organização dos alunos na aula, foi percebendo que não precisava ser brusca ou gritar pedindo silêncio. Ao invés disso, hoje ela pensa que a produção musical precisa ser prazerosa para os alunos, para que eles mesmos queiram aproveitar o tempo da aula de forma produtiva, o que exige organização. Dessa forma, a organização é uma conquista do grupo, que estabelece algumas combinações sobre a hora de falar, a hora de tocar, a hora de fazer silêncio.

E eu acho que isso só dá o tempo de trabalho com eles, com as crianças. Só isso, não tem livro que explique isso. Não tem como tu manejares com isso de forma teórica, tu só aprendes com eles (Madalena).

Nas situações descritas, parece ficar evidenciado como as professoras colocam em ação o processo de reflexão-na-ação, que lhes permite a tomada de decisões no momento em que a aula está acontecendo. Para Schön (2000), a reflexão-na-ação é acionada pelo profissional quando ele se depara com uma situação singular, incerta ou conflituosa que exige solução. Esse tipo de competência, segundo o autor, só pode ser aprendido através da experiência.

Outro tipo de aprendizagem através da experiência é descrito por Rose quando ela fala sobre os seus planejamentos. Ela conta que os seus planejamentos se baseiam principalmente nas suas experiências anteriores como professora. Explica que vai adaptando atividades que já foram “experimentadas” com outras turmas e, aos poucos, vai tentando inserir atividades novas. Nesse processo, vai planejando as aulas a partir da reflexão sobre as suas práticas anteriores. Nesse caso, ela desencadeia um processo de reflexão-sobre-a-ação, revendo práticas anteriores e potencializando-as em um novo contexto.

O discurso de Madalena também permite a identificação do processo de reflexão-sobre-a-ação, o qual é sistematizado quando escreve relatórios das suas aulas:

Foi a partir dos relatórios que eu comecei a pensar o que eu estava fazendo e, principalmente, a me preocupar em fazer um elo de ligação de uma aula para outra. A partir daí, comecei a pensar melhor a minha atuação como professora em sala de aula. É muito importante sair da sala de aula e se apropriar, escrever e pensar naquilo que já foi feito (Madalena).

A partir da teoria de Schön (2000), é possível compreender como o professor traz experiências anteriores para uma situação única. Segundo o

autor, o profissional vai construindo um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações que vão sendo incorporados aos seus conhecimentos práticos. De acordo com essa teoria, é segundo este repertório que o professor concebe e analisa a situação atual, enquadrando-a ou não àquilo que ele já conhece. Nesse processo, cada situação nova enriquece seus conhecimentos práticos. O “talento artístico”, descrito por Schön (2000), depende da capacidade do professor trazer esse repertório para as situações singulares da prática, não as reduzindo a categorias padronizadas.

Esses processos são complementares e não podem estar dissociados. Se o conhecimento-na-ação, por exemplo, for tornando-se mecânico, sem reflexão, o profissional pode começar a reproduzir esses procedimentos de forma automática.

Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida (Pérez Gómez, 1997, p. 105-106).

Além dos conhecimentos práticos que as professoras foram adquirindo através de suas experiências, de seus contatos com colegas de profissão e dos seus processos reflexivos, é importante lembrar que todas as práticas profissionais “são resultado de um quadro interpretativo pessoal, construído através de múltiplos factores, que tem a ver com a globalidade da história de vida, e que constitui um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir” (Couceiro, 1998, p. 53). São construções que transcendem o pessoal e o social em um arranjo único, incluindo crenças, determinantes sociais, históricos, e cognitivos que tendem a direcionar a atuação profissional do professor.

Na educação, as ações são, pois, reflexo da singularidade daqueles que a realizam – levam seu selo –, se entrelaçam com outras ações em um emaranhado de relações, constituem um estilo de ação próprio daqueles que se dedicam a educar e obedecem um projeto coletivo que soma esforços que cabe distinguir, porque as singularidades individuais nunca se apagam. O social não anula o idiossincrático, e esta característica enriquece ao social (Gimeno Sacristán, 1999, p. 32).

Madalena evoca essa indissociabilidade entre a pessoa e a professora quando fala do que significa o fazer musical para ela, dizendo que fazer música “é a minha vida” e “eu passo aquilo que é a minha vida, que é fazer música, na sala de aula”. Referindo-se ao seu jeito de ser e ao seu gosto pela música, Marília também coloca a pessoa em primeiro plano quando conta que adora tocar e que

os alunos sentem isso, porque “eu sou assim!”.

Compreendendo o “tornar-se professor” dessa forma, pode-se perceber a legitimidade e singularidade dos conhecimentos profissionais construídos através de práticas educativas concretas e localizadas. Como afirma Gimeno Sacristán,

... a prática é condição do conhecimento, o que não significa que, diante de uma ação ou de uma prática, não haja uma teoria acumulada ou não haja mais uma prática além da experimentada por alguém. Não construímos um mundo novo em cada ação. Só a partir da experiência acumulada, com uma história da prática como bagagem, pode-se pensar que o conhecimento “sobre o fazer” serve de guia para a ação de outros (Gimeno Sacristán, 1999, p. 52-53).

Através da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação o professor vai incorporando novas imagens, ações, esquemas e compreensões ao seu conhecimento prático, evitando que suas ações se tornem mecânicas. Nesse processo, a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional, e sim, o diálogo reflexivo com a própria prática, incluindo aí tanto o diálogo auto-reflexivo (individual) quanto o diálogo com comunidades reflexivas, feito de forma coletiva. É através da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas nos espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, podendo incluir, também, o diálogo reflexivo com a ciência.

5. O encontro das teorias com as práticas: superando o senso comum

Apesar de as professoras não fazerem referência explícita aos conhecimentos científicos sobre educação ou sobre educação musical que possam ter influenciado as suas práticas, isso não permite que se deduza que eles não existam. Isso porque é da própria natureza do conhecimento prático a indissociabilidade entre teoria e prática, de forma que os conhecimentos teórico-científicos são incorporados às ações e pensamentos do professor, constituindo as suas “teorias em ação”.

O conhecimento científico pode nos ajudar a romper com o senso comum, mas não intervindo diretamente na ação dos professores, e sim, como um instrumento de avaliação, de análise e de crítica, como uma ferramenta para o planejamento, para a projeção de atividades e para a reflexão sobre ações passadas. De acordo com esse pensamento,

... a reflexibilidade com a ciência dá o tom que diferencia um modelo de relação positivista entre a teoria e a prática, e outro, no qual a ciência é incorporada devido à sua

penetração nos processos de reflexão-ação (Gimeno Sacristán, 1999, p. 117).

Essa relação entre teoria e prática pode ser vista no discurso da professora Madalena quando ela afirma que no momento da aula “não está nem aí para a teoria”, porque precisa dar conta do que o aluno está construindo naquele momento, o que não significa que os conhecimentos teóricos sejam menos importantes. Ela explica como vê a relação da prática com a teoria:

Tudo que a gente lê vai para a sala de aula, mas quando a gente está na frente dos alunos, não lembra de nada que leu. Quando a gente está na frente dos alunos, a aula está ali e tu tens que fazer a coisa render. Mas depois, quando tu voltas para casa e repensas tudo o que fizeste, aí tu começa a relembrar as leituras. Tu começa a pensar que muito daquilo que não deu certo na tua aula foi porque tu não lembraste de uma outra experiência, de outra pessoa, de outros autores que já escreveram sobre o assunto. Por exemplo, que eu poderia ter feito primeiro uma criação com os alunos e depois uma audição. Quantas vezes eu coloquei uma música para eles ouvirem e depois pedi para comporem. Estava na cara o que eles tinham que fazer. Eles repetem igual! E não era bem aquilo que eu queria. Eu queria que eles criassem. Muitos erros assim, de como conduzir a aula, a gente vai repensando, vai relendo as coisas que já leu, lendo coisas novas e vai avaliando o trabalho (Madalena).

Dessa forma, a reflexão sobre a prática é mediada pelos conhecimentos teóricos, possibilitando que Madalena elabore conhecimentos que possam orientar sua prática em situações futuras.

Parece-me que ao refletir especificamente sobre a prática em sala de aula, como foi feito nas entrevistas de estimulação de recordação, as professoras não sentiram necessidade de fazer referência explícita a algum fundamento teórico para explicar e justificar suas ações pedagógicas. Por isso, no contexto deste trabalho, os discursos das professoras focalizaram e permitiram o reconhecimento do valor que a experiência e a reflexão sobre a prática têm para a constituição dos seus conhecimentos práticos, idéia que não entra em confronto com a validade dos conhecimentos teórico-científicos para a formação profissional.

O foco deste estudo não é o de compreender as influências específicas dos conhecimentos teóricos nas práticas educativo-musicais das professoras, mas saliento a sua relevância na formação de professores, como mais um elemento para suas reflexões *na* e *sobre* a ação. Como bem afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 54), “seria ridículo renunciar à bagagem de informação acumulada, argumentando que o professor só se forma na prática, mas seria igualmente errado esperar que todo esse conhecimento substituisse

a prova da experiência”.

Concordo com Alarcão (1996, p. 29) quando ela defende que o professor precisa dispor de conhecimentos – teóricos e práticos – que sustentem as suas reflexões, pois novos saberes só poderão ser produzidos através da reflexão, superando o senso comum, se o professor tiver uma base de conhecimentos – sobre música e sobre educação – para somar às suas reflexões sobre as próprias práticas pedagógico-musicais.

Conclusão

Estou tão afastada da Universidade, mas ao mesmo tempo tão próxima, porque está sendo uma aula para mim poder ver a minha aula por uma janela, sabe? Ver da janela o que eu estou fazendo. E descobrir coisas legais, muitas coisas legais e muitas coisas que eu preciso mexer (Madalena).

Neste trabalho, dar voz às professoras e ouvir seus argumentos, suas concepções, suas dúvidas, incertezas, conflitos permitiram uma aproximação entre os conhecimentos produzidos nas escolas e na universidade, evitando que as relações entre as práticas e as teorias fossem vistas de forma dicotomizada e polarizada. Construir conhecimentos educacionais a partir das práticas, ativamente construídas e refletidas pelas professoras, também é uma forma de incentivá-las a valorizarem seus próprios conhecimentos, assumindo todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas. Como defende Giroux:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (Giroux, 1997, p. 161).

Nesse sentido, a participação das professoras na investigação configurou-se como um momento de reflexão sobre as próprias práticas e, mais do que isso, um momento de articular os pensamentos dos profissionais da educação e construir novos conhecimentos a partir deles. Nas palavras de Madalena:

Quando a gente fala, a gente organiza o pensamento. É muito legal, porque a gente retoma a fundamentação de tudo. Aí é real a coisa da teoria e da prática, as coisas fundidas mesmo, não estão separadas. Quando eu começo a falar sobre aquilo que estou fazendo, eu estou fazendo a minha teoria. Eu estou me apropriando daquilo que eu já fiz, tomando consciência do que é meu mesmo! (Madalena).

Apesar de as professoras não fazerem referência aos fundamentos teóricos nos quais se baseiam, não permitindo uma análise desse

aspecto, seus discursos revelam que elas se apropriaram de distintos referenciais teóricos, os quais foram incorporados aos seus conhecimentos práticos, configurando suas teorias de ação. O importante é reconhecer que as próprias práticas das professoras implicam em pensamento e ação, em teoria e prática – em conhecimentos práticos voltados para as suas práticas concretas e localizadas.

O conhecimento prático é, por natureza, teórico e prático, sendo as “teorias” colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise que permite a construção de novos conhecimentos. Assim, o valor dos conhecimentos teóricos não são de forma nenhuma diminuídos, e sim, vistos como referências ou parâmetros de análise que podem mediar as reflexões dos professores. Dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática pode ser vista sob outra perspectiva, compreendendo-se que cada uma tem sua função,

seu próprio valor, mas que é na prática que há o encontro com a teoria, configurando uma outra modalidade de conhecimento: o conhecimento prático do professor.

Sob esse ponto de vista, no âmbito da formação de professores, é preciso investir na construção dos conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos. Nesse sentido, referenciais dessa natureza podem contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em Educação Musical, incluindo a idéia de que é através do diálogo reflexivo com as práticas educacionais que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, p. 9-39, 1996.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in Music Education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, pp. 1-20, 1993.
- COUCEIRO, Maria do Loretto Paiva. Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 53-62, 1998.
- ELBAZ, Freema. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11, n. 1, p. 43-71, 1981.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, p. 63-92, 1995.
- _____. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOLLIGAN, Chris. Theory in initial teacher education: students' perspectives on its utility – a case study. *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, p. 533-551, 1996.
- PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a acção do professor*. Porto, Porto Editora, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1997.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- SANCHES, Maria de Fátima C.; SILVA, Maria da Conceição B. da. Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. *Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 81-95, 1998.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books, 1983.
- TOMÁS, Ana Maria da Luz. Conhecimento profissional de estagiárias e professoras experientes de Geografia: do plano à acção. *Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 207, 1998.
- WEAVER, Dera; STANULIS, Randi Nevins. Negotiating preparation and practice: student teaching in the middle. *Journal of Teacher Education*, v. 47, n. 1, p. 27-36, 1996.

Autores

ANA CRISTINA FRICKE MATTE

Pós graduada em Semiótica e Linguística Geral pela USP, Especializada no Projeto Memória de Leitura – IEL – pela UNICAMP, Graduada em Música pela UNICAMP.

ANDRÉA STEWART DANTAS

Licenciada em Música pela UNIRIO, atua como Educadora Musical Infantil e atuou como voluntária na Pesquisa: “O pensamento rizomático aplicado ao ensino de música: fundamentos e mapeamento de direções de estruturas de ensino”.

CECÍLIA CAVALIERI FRANÇA

Doutorado em educação musical pelo Institute of Education University of London, Coordenadora dos Cursos de Especialização em Música da Escola de Música da UFMG, Vice-coordenadora do Curso de Mestrado em Música da Escola de Música da UFMG.

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Doutora em Educação pela UFRGS, Docente do Centro de Educação-Departamento de Metodologia do Ensino na UFSM.

CRISTINA DE SOUZA GROSSI

Doutora em Educação Musical pela University of London – Institute of Education, Professora Adjunta do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

MARGARETE ARROYO

Doutora em Música pela UFRGS. Docente e Pesquisadora na Universidade Federal de Uberlândia, Membro Líder do Grupo de Pesquisa “Educação Musical Formal e Informal na Região do Triângulo Mineiro”.

VANDA LIMA BELLARD FREIRE

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Escola de Música / UFRJ. Pesquisadora do CNPq. Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (1997/2001).

VIRGÍNIA BERNARDES

Mestre em Educação pela FaE/UFMG. Professora adjunta do Departamento de Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG. Desenvolve pesquisa pedagógica tendo como foco o estudo de processos metodológicos alternativos para a disciplina Percepção Musical.

VIVIANE BEINEKE

Mestre em Educação Musical pela UFRGS, Professora da Área de Educação Musical do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Linha Editorial

A Revista da ABEM tem como objetivo divulgar práticas de educação musical, as quais têm como *locus*: a escola regular, escolas de música nas universidades, os espaços cotidianos, a cultura musical popular, a cultura musical indígena, etc. Os artigos devem atender ao interesse dos educadores musicais, sendo o resultado de reflexões críticas acerca das diferentes práticas educativas. Estas reflexões podem ser de cunho metodológico e didático, através da apresentação de propostas de educação musical para todos os níveis de ensino. A Revista também objetiva publicar resenhas de publicações nacionais e internacionais.

Normas Técnicas

Todos os trabalhos devem ser enviados à:

Presidente do Conselho Editorial da ABEM
Dra. Liane Hentschke
PPG – Mestrado e Doutorado em Música - UFRGS
R. Annes Dias, 112, 15º andar
90020-090 – Porto Alegre – RS

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 3.000 a 6.000 palavras.
- b) Serão aceitos artigos em português e espanhol.
- c) Todos os trabalhos deverão ser enviados em disquete, no programa Word for Windows 7.0, com 2 cópias impressas do trabalho;
- d) Os textos devem ser enviados em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5;
- e) Resumo em Português, contendo no máximo 150 palavras. O resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.
- f) O nome do(s) autor(es) e endereço(s) deve(m) ser colocado(s) em folha separada, a fim de assegurar o anonimato durante o processo de avaliação.
- g) Incluir um Curriculum Vitae resumido, com extensão máxima de uma página, contendo o título das principais publicações do autor.
- h) Os textos devem ser escritos de forma clara, evitando-se o uso de jargões, quando possível. 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 10.
- i) As citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguido do nome do autor, ano e página entre parêntesis. As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, espaço simples, entrada (alinhadas a 2,5 cm da margem, à esquerda), seguido do nome do autor, ano e página entre parêntesis. No caso de citações de livros em língua estrangeira, a citação deve ser traduzida. (Se o autor julgar necessário, o trecho original pode ser apresentado em nota de rodapé.)
- j) Referências bibliográficas:

Para livros: último sobrenome do autor em caixa alta (letras maiúsculas), seguido de vírgula e do(s) prenome(s) e sobrenome(s) em letras minúsculas. Título em itálico e em letras minúsculas. Local de publicação, editora, ano.

EX: SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London, Routledge, 1999.

Para artigos: último sobrenome do autor em caixa alta (letras maiúsculas), seguido de vírgula e do(s) prenome(s) e sobrenome(s) em letras minúsculas. Título em letras minúsculas. Nome do periódico em itálico, com iniciais em letras maiúsculas. Número do volume, número do fascículo, página inicial - final, data.

EX. LOANE, Brian. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Vol. 1, N. 3, pp. 205-231, 1984.

Para capítulos de livros: último sobrenome do autor em caixa alta (letras maiúsculas), seguido de vírgula e do(s) prenome(s) e sobrenome(s) em letras minúsculas. Título em letras minúsculas. Sobrenome do editor em caixa alta (letras maiúsculas), seguido das iniciais do nome. Título do livro em itálico e iniciais em letras maiúsculas. Local de publicação, editora, página inicial - final, ano.

EX. WEBSTER, Peter. 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, pp. 266-280, 1992.

Outras referências devem seguir o mesmo padrão acima.

- k) Tabelas e quadros devem ser anexados ao texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc.). No corpo do texto deve ser indicado o lugar das tabelas.

Não serão aceitas publicações que estiverem fora das normas editoriais.



marcavizual
criações gráficas

marcavizual@portoweb.com.br

Associação Brasileira de Educação Musical

PPG - Mestrado e Doutorado em Música - UFRGS
Rua Prof. Annes Dias, 112 - 15º andar
90020-090 - Porto Alegre - RS
Fone: (51) 3316 3641 - Fax: (51) 3226 8772

ISSN: 1518-2630