

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2007-2009

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – UDESC, SC sergiofigueiredo@udesc.br
Vice-Presidente:	Profa. Dra. Cristina Grossi – UnB, DF c.grossi@terra.com.br
Presidente de Honra:	Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS jusa@ez-poa.com.br
Secretário:	Prof. Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO, RJ jonufer@iis.com.br
Segunda secretária:	Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel – UERGS, RS cwoeffen@terra.com.br
Tesoureira:	Profa. Dra. Regina Cajazeira – UFAL, AL cajazeira.regina@bol.com.br
Segunda tesoureira:	Profa. Ms. Flávia Maria Chiara Candusso de Santana – UFBA, BA flavia.candusso@uol.com.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho – UEPA, PA ruyh@bol.com.br
Nordeste:	Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB, PB luisrq@uol.com.br
Sudeste:	Profa. Dra. Sonia Albano de Lima – Faculdade Carlos Gomes, SP soniaalbano@uol.com.br
Sul:	Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo – UFPR, PR rosane_caraujo@yahoo.com.br
Centro-Oeste:	Prof. Ms. Manoel Câmara Rasslan – UFMS, MS camaraviva@gmail.com

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Profa. Dra. Maria Cecília de A. Torres – FUNDARTE/UERGS, RS ceciliatorres@brturbo.com.br
Editora:	Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM, RS claubell@terra.com.br
Membros do Conselho Editorial:	Profa. Dra. Maura Penna – UEPB, PB maurapenna@gmail.com Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br Profa. Dra. Lília Neves – UFU, MG lilianeves@demac.ufu.br

CONSELHO FISCAL

Presidente	Prof. Ms. Vanildo Marinho - UFPB vanildom@uol.com.br	Suplentes	Profa. Dra. Leda Maffioletti - UFRGS leda.maffioletti@gmail.com
	Profa. Dra. Magali Kleber - UEL makleber@uol.com.br		Profa. Ms. Flávia Cruvinel - UFG fmcruvinel@yahoo.com
	Profa. Dra. Ana Lúcia Louro - UFSM analouro@aol.com		Profa. Carolina Joly - UFSCAR maroljoly@yahoo.com.br
	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCAR, SP zenker@power.ufscar.br		

Revista da ABEM, n. 19, março 2008.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

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

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual

Revisão: Trema Assessoria Editorial

Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.

Tiragem: 500 exemplares

Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	5
La figura del director de coros infantiles: pasos hacia la profesionalización	7
Gotzon Ibarretxe Maravillas Díaz	
Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório	15
Rita de Cássia Fucci Amato	
Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes	27
Fernando Stanzione Galizia Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo Liane Hentschke	
Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso	37
Alice Farias de Araújo Marques	
Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal	45
Patrícia Furst Santiago	
Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto	57
Maura Penna	
Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG)	65
Gisele Crosara Andraus	
O brinquedo popular e o ensino de música na escola	75
Fernanda de Souza	
Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil	83
Patrícia Wazlawick Kátia Maheirie	
Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação	93
Marta Deckert	
O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados .	103
Nilceia Protásio Campos	
Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais	113
Daniel Gohn	
Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical	121
Luís Fernando Lazzarin	
O rap e a aula: tocando nas diferenças... ..	129
Sônia Tereza da Silva Ribeiro	

Contents

Editorial	5
The role of the conductor of children's choirs: steps towards professionalism	7
Gotzon Ibarretxe Maravillas Díaz	
Abilities and competences in choral conducting practice: an exploratory study	15
Rita de Cássia Fucci Amato	
University music teachers: a study of their knowledge base	27
Fernando Stanzione Galizia Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo Liane Hentschke	
Parallel process of learning to instrumental lessons: 3 case studies	37
Alice Farias de Araújo Marques	
Body Dynamics for Music Education: the search for a music-body experience	45
Patrícia Furst Santiago	
Routes for conquering spaces for Music in the school: an open discussion	57
Maura Penna	
A view about musical teaching in Uberlândia (MG)	65
Gisele Crosara Andraus	
Popular culture and musical teaching in fundamental education	75
Fernanda de Souza	
Musical resonance of aesthetic relation in Music Therapy: songs workshop and sensibility with the teachers of the children education	83
Patrícia Wazlawick Kátia Maheirie	
The musical knowledge construction in a Piaget theory perspective: from imitation to representation	93
Marta Deckert	
The pedagogic aspect of school brass bands and marching bands: the musical learning and other learnings	103
Nilceia Protásio Campos	
A brief look at music within virtual communities	113
Daniel Gohn	
Multiculturalism and multiculturality: discursive recurrences in Musical Education	121
Luís Fernando Lazzarin	
The rap in the class: playing on the differences... ..	129
Sônia Tereza da Silva Ribeiro	

Editorial

É com muita satisfação e alegria que lançamos a *Revista da Abem* número 19, trazendo contribuições teóricas e empíricas para o campo da educação musical. De modo especial, gostaríamos de destacar que, no ano de 2008, conseguimos aprovar junto ao CNPq o projeto de Editoração Científica através do “Programa Editorial/Edital MCT/CNPq-MEC/Capes nº 16/2007 – Editoração e Publicação de Periódicos Científicos Brasileiros” fato que, para todos nós, representa uma vitória ímpar na história da *Revista da Abem*. Dessa forma, sublinhamos o quanto as publicações da Abem e sua circulação contribuem para o crescimento da área no país, sendo referência de produção científica para graduandos, pós-graduandos e professores de educação musical da educação básica, de escolas de música e outros espaços educativos.

Não poderíamos, neste editorial, deixar de lembrar o momento nacional marcado pelo movimento de “Volta da Música à Escola”, PLS 330/2006, já aprovado na Comissão de Educação do Senado. Neste momento, o processo tramita na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em Brasília. Certamente estamos vivendo um processo intenso de modificações políticas com relação à educação musical, no qual a Abem tem estado presente nas discussões e encaminhamentos.

O artigo de abertura é de autoria de Gotzon Ibarretxe e Maravillas Díaz e traz parte dos resultados de uma pesquisa realizada na Espanha, intitulada “La cantera de los coros vascos: entre la educación musical formal y no formal”. Os autores discutem acerca do “perfil ideal e a formação específica de regentes de coros infantis, a situação em diferentes países europeus e as possibilidades dos regentes tornarem-se profissionais”.

O texto seguinte, de Rita de Cássia Fucci Amato, também versa sobre o canto coral trazendo discussões sobre “as principais habilidades requeridas por parte do regente coral com relação à gestão de recursos humanos (coralistas) e à organização e condução do trabalho em coros”.

O próximo artigo, de autoria de Fernando Stanzione Galizia; Maria Cristina de C. Cascelli de Azevedo e Liane Hentschke, “traz reflexões acerca dos saberes docentes ligados ao trabalho acadêmico de professores universitários de música”. Os autores levantam a “possibilidade de haver um novo grupo de saberes que o trabalho acadêmico dos professores universitários exige e que não é contemplado originalmente na literatura da educação, os saberes administrativos”.

“Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso” é o texto de autoria de Alice Farias de Araújo Marques. O artigo apresenta a compreensão sobre como ocorrem processos de aprendizagens musicais extraclasse de três estudantes de instrumento musical, que buscavam, espontaneamente, conhecimentos além dos desenvolvidos em classes de aprendizado instrumental.

O quinto artigo é assinado por Patrícia Furst Santiago e descreve uma experiência de músicos-estudantes de pós-graduação. A autora destaca que a “experiência vivida nas Dinâmicas Corporais para a Educação Musical gera reflexões sobre o desenvolvimento de vivências musicorporais, ou seja, vivências nas quais a construção dos saberes musicais ocorre através da integração entre corpo e música”.

Em “Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto”, Maura Penna reflete sobre “conquistas de espaços para a música na escola de educação básica, questionando se a solução é a defesa da sua obrigatoriedade”.

“Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG)” é o artigo de Gisele Crosara Andraus. Nele, a autora apresenta uma “pesquisa sobre a situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia (MG)”, salientando seus usos e funções após a LDB 9394/96.

Fernanda de Souza escreve o texto “O brinquedo popular e o ensino de música na escola”, no qual relata uma experiência de “utilização da cultura popular no ensino de música na escola”, destacando o brincar no ensino da música como um eixo de relevância nos processos educativos.

O artigo “Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil” é de autoria de Patrícia Wazlawick e Kátia Maheirie. No texto, as autoras discutem acerca de uma oficina de musicoterapia, centrada na cultura, realizada com educadoras da educação infantil.

O próximo artigo intitula-se “A Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação” e tem como autora Marta Deckert.

Trata-se de uma pesquisa que investigou “a construção do conhecimento musical circunscrito à passagem da imitação para a representação, a partir de um contexto de educação musical, em crianças com cinco e sete anos de idade sob uma perspectiva piagetiana”.

“O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados” é o texto de Nilceia Protásio Campos. O artigo descreve os resultados de uma pesquisa, realizada com regentes e alunos integrantes de três bandas escolares de Campo Grande, sobre as práticas e o aprendizado proporcionado pelas mesmas.

Daniel Gohn é o autor de “Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais”. No artigo, o autor “discute algumas das implicações que as comunidades virtuais trazem para a área da educação musical”. São destacados “diferentes meios para entrar em contato com novos repertórios musicais, sobre as interações nas comunidades formadas em torno de interesses comuns, e sobre o uso das redes digitais como ferramentas na formação de professores de música”.

O artigo “Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical”, de autoria de Luís Fernando Lazzarin, apresenta contribuições dos Estudos Culturais para temas como cultura e identidade e suas interfaces com a educação musical.

Encerrando este número da *Revista da Abem*, Sônia Tereza da Silva Ribeiro assina o texto “O rap e a aula: tocando nas diferenças...”. No artigo a autora “busca uma articulação entre os campos da educação, cultura e música com o propósito de destacar a área da formação de professores”.

Finalizamos este número 19 ressaltando mais uma vez o desejo de manter uma política editorial que valorize a diversidade de temáticas e o pluralismo de idéias na construção teórica e empírica acerca da educação musical. É com esse espírito de abertura às diferenças, que se somam na construção da área, que convidamos a todos os leitores para uma prazerosa leitura de mais esta publicação.

Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio

Editora biênio 2007-2009

La figura del director de coros infantiles: pasos hacia la profesionalización

The role of the conductor of children's choirs: steps towards professionalism

Gotzon Ibarretxe

Universidad del País Vasco (España)
gotzon.ibarretxe@ehu.es

Maravillas Díaz

Universidad del País Vasco (España)
maravillas.diaz@ehu.es

Resumen. Este artículo esboza parte de los resultados del trabajo de investigación que lleva por título "La cantera de los coros vascos: entre la educación musical formal y no formal. Este proyecto se realizó en colaboración con cuatro coros infantiles vascos (Orfeón Txiki, Coro Orereta, Coro Infantil del Conservatorio y Coro Luis Dorao-Unamuno). En esta ocasión, nuestro objetivo ha consistido en comprender el punto de vista de los directores de coro y responsables sobre los siguientes temas: el perfil ideal y la formación específica de los directores de coros infantiles, la situación en diferentes países europeos y, sobre todo, las posibilidades de los directores para llegar a ser profesionales. Los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas con los informantes clave han sido interpretadas teniendo en cuenta, tanto los proyectos innovadores que diversos países europeos han puesto en marcha para la promoción del canto coral con niños, como el particular trabajo desarrollado por las asociaciones corales y federaciones vascas. Según la principal conclusión, es necesario fomentar una mejor cooperación entre este sector no formal y el sector formal de la educación musical (escuelas y conservatorios).

Palabras clave: dirección coral, coros infantiles, educación no formal

Abstract. This article outlines part of the findings of the research project entitled "The reserve of the Basque choirs: between the formal and non-formal music education". This project was carried out in collaboration with four Basque children's choirs (Orfeón Txiki, Orereta Choir, Conservatoire Children's Choir and Luis Dorao-Unamuno Choir). In this occasion, our aim has been to understand the view of the choral conductors and responsables on the following themes: children choir conductors' ideal profile and specific training, the situation in different European countries and, above all, the possibilities of the conductors in order to become professionals. The results obtained from the semi-structured interviews with those key informants have been interpreted taking into account, both the innovative projects from various European countries for the promotion of choral singing with children, and the particular work developed for the Basque choir associations and federations. According to the main conclusion, it's necessary to encourage better cooperation between this non-formal sector and the formal sector of the music education (schools and conservatoires).

Keywords: choral conducting, children's choir, non-formal education

Introducción

En el marco de la Conferencia Europa Cantat celebrada en Venecia (Italia) el año 2004, expertos y representantes de instituciones corales de veinticinco

países europeos se reunieron con el objeto de describir la situación actual del canto coral infantil y juvenil en los diferentes países. Se trataron, entre

otras, las siguientes cuestiones: el canto en las escuelas; la formación de los profesores de música y los directores de coro; la importancia de la dirección de coros infantiles, como campo especial de formación; y los modelos de cooperación existentes entre la educación musical formal (escuelas, conservatorios y universidades) y la no-formal (federaciones y organizaciones corales). Dentro de las conclusiones finales, los participantes en la Conferencia hicieron públicas estas recomendaciones: la música, el canto y la dirección coral deberían jugar un papel importante en la formación de los maestros y profesores de primaria y secundaria; y por ello debería reconocerse también su importancia a la hora de integrar en los currícula estas materias. Se proponía, incluso, la oferta de una asignatura especial de 'dirección de coros infantiles', bien desde el propio sistema educativo formal, bien en colaboración con los sectores no formales e informales.

Los informes presentados en la Conferencia (Europa Cantat..., 2004) por los representantes de la mayoría de países europeos, habían advertido de la escasa presencia de la música y el canto en la educación de los niños y jóvenes, así como la falta de personal cualificado e instalaciones apropiadas en los centros educativos. Sin embargo, existían notables diferencias entre esos países, ya que en algunos de ellos se habían puesto en marcha proyectos innovadores para la promoción del canto en las etapas iniciales, y la formación de los docentes en dirección coral infantil.

En Francia (Europa Cantat..., 2004), por ejemplo, la situación de las escuelas de música y el canto coral había cambiado mucho en los últimos 30 años. Actualmente, la mayoría de las escuelas de música ofrecen canto coral, y se han formado muchos directores de coros infantiles y juveniles. Desde 1980, en las escuelas de educación primaria, la voz ocupa un lugar importante en la formación. Y en secundaria, los futuros profesores de música tienen que estudiar dirección coral para su examen final; de ahí que hayan proliferado los cursos de formación en los últimos años. También la mayoría de los profesores de las escuelas de música y los directores de coros se han formado y han trabajado en las asociaciones corales y las federaciones durante muchos años. Habitualmente, se organizan proyectos de colaboración entre las diversas instituciones formales y no formales: cursos de dirección coral y proyectos educativos en los que trabajan conjuntamente los coros escolares y los coros del ámbito no formal.

En Gran Bretaña (Europa Cantat..., 2004), a su vez, la *British Federations for Young Choirs* ofrece

ayuda a los centros escolares por medio de consejeros o 'animadores musicales'. Estos animadores visitan las escuelas interesadas una o dos veces por semana, y trabajan el canto dentro de clase. Mientras tanto el profesor observa y aprende, de manera que él mismo pueda continuar luego con el trabajo iniciado. Además, el animador es también el encargado de montar diversas actividades, como los conciertos corales escolares e interescolares.

En Bélgica (Europa Cantat..., 2004), por otro lado, se ha tratado de promocionar el canto en la escuela primaria a través del proyecto denominado 'Attakatamoeva': se han propuesto cursos de reciclaje para maestros, y se ha dotado de un asesor profesional para trabajar con los maestros en clase. Para ello se han valido de materiales especiales elaborados para impulsar el gusto por el canto entre los niños (colecciones de canciones de diferentes partes del mundo, acompañadas de CDs que incluyen partituras y una versión en karaoke).

Con todo, en la actualidad, hay un incremento y diversificación tal en las exigencias del currículum escolar, que es cada vez más difícil encontrar un lugar para el canto y la actividad coral. Sin duda, la escasez de coros infantiles hay que situarla en este contexto cultural y educativo general, ya que en el ámbito de la educación formal el canto ha ido perdiendo protagonismo a favor de lo instrumental, y apenas se puede hablar de una formación específica para directores de coros infantiles y juveniles. Esto es precisamente lo que ocurre en el País Vasco (España), donde el problema de la escasez de coros infantiles ha estado ligado al declive (casi desaparición) experimentado por los coros escolares. Es significativo que, en la actualidad, el número de coros infantiles federados es bastante menor (no llega al centenar) al de los coros de adultos (que supera los trescientos). No hay que olvidar tampoco que, en el entorno europeo, las costumbres sociales tradicionales como el canto popular individual y colectivo han padecido un abandono progresivo y generalizado (Ibarretxe, 2004).

Las federaciones vascas de coros son cada vez más conscientes de la relevancia del trabajo con la cantera y hay una preocupación especial por potenciar el mundo coral infantil. Con el propósito de actualizar el repertorio coral infantil, esas federaciones han editado varios libros con piezas corales infantiles encargadas a más de una treintena de compositores. Además, desde el año 2002, la Federación de Coros de Euskalerría organiza los cursos de Pedagogía y Dirección Coral Infantil (con tres niveles que se imparten en tres años), a donde acuden profesores de escuelas de música, coralistas y ma-

estros que quieren adquirir o mejorar los conocimientos necesarios para formar un coro infantil: repertorio, técnica vocal, técnicas de ensayo, expresión corporal, psicología y pedagogía del canto.

Para vislumbrar lo que pueda deparar el futuro y ofrecer alternativas que puedan contribuir a la mejora del coralismo infantil, resulta imprescindible saber lo que piensan los propios directores de coros infantiles. Como existe una desconexión evidente entre los intereses federativos y la realidad educativa en los centros escolares, hemos realizado un trabajo de investigación centrado en los casos de agrupaciones corales infantiles no escolares del País Vasco que están obteniendo resultados muy positivos en su quehacer cotidiano. Todos estos coros, además, tienen la peculiaridad de que están llevando a cabo planes de actuación con el propósito de insertar la práctica coral en los entornos escolares.

Planteamiento de la investigación

Los resultados que se presentan en este escrito son parte del trabajo de investigación titulado *La cantera de los coros vascos: entre la educación musical formal y no-formal*, que fue realizado por cuatro profesores de la Universidad del País Vasco (Arriaga, Cuevas, Díaz e Ibarretxe) durante el año 2006, gracias a una ayuda a la investigación concedida por la propia universidad.

En esta ocasión tratamos el tema de la dirección coral infantil y juvenil, teniendo en cuenta el punto de vista de los directores de los cuatro coros estudiados (tres de ellos forman parte de entidades corales de renombre en el País Vasco):

1. Los integrantes del Orfeón Txiki que forman la cantera del Orfeón Donostiarra (ubicada en la ciudad de San Sebastián).
2. El coro infantil Orereta y el coro juvenil Oinarri pertenecientes al proyecto global del coro mixto Coral Andra Mari, desarrollado en la villa de Rentería desde 1974.
3. El Coro de niños del Conservatorio y el Coro Euskeria o coro juvenil, ambos pertenecientes a la Sociedad Coral de Bilbao.
4. La escolanía Luis Dorao-Unamuno que se crea en 1987 en el Colegio Luis Dorao de la ciudad de Vitoria.

En toda la historia occidental moderna se han producido interacciones entre los diferentes ámbitos de la educación (formal, no formal e informal). Ahora bien, desde finales de los años sesenta, se denuncia explícitamente la incapacidad de los sistemas

formales a la hora de cubrir las necesidades cambiantes de la sociedad y, en este sentido, se cuestiona el sistema escolar como único recurso para abordar las diferentes posibilidades de enseñanza y aprendizaje (Coombs, 1971, 1990). En la actualidad, muchas de las intervenciones institucionales se desarrollan en el sector no formal, o en interacción con el sector formal (Colom, 2005): desde la formación de adultos, las campañas de alfabetización o la educación compensatoria; hasta la utilización de los *media* en la escuela o los programas de divulgación científica, artística y cultural en la televisión (Trilla et al., 2003). Es también la iniciativa proveniente del ámbito no formal (federaciones de coros, asociaciones corales, directores de coros y profesores de escuelas de música) la que está impulsando con más fuerza el coralismo infantil, y son esos agentes externos los que están demandando un acercamiento y una mayor implicación de los sujetos activos del ámbito formal. En consecuencia, el foco de atención de este estudio está ubicado en el ámbito de la educación no formal.

En consonancia con las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas de la antropología y la etnomusicología (Barz; Cooley, 1997; Velasco; Díaz de Rada, 1997), y su aplicación en el mundo de la educación musical (Campbell, 1998), se ha llevado a cabo un proceso de recogida de datos múltiple: desde la observación no participante y el acopio de abundante material documental y grabado, hasta la realización de entrevistas. Los pasos que se han seguido en el desarrollo del trabajo de investigación han sido los siguientes:

- Documentación y selección de materiales de archivos, bibliotecas y hemerotecas.
- Observación, registro auditivo y visual e inventario de repertorios y actividades desarrolladas por las entidades a estudiar.
- Entrevistas semiestructuradas (individuales) realizadas a informantes clave (coralistas, directores, profesores, responsables de gestión...).
- Tratamiento informático de los datos obtenidos, con software especializado (Aquad y File Maker Pro): transcripción, digitalización, análisis e interpretación.

Las conclusiones generales se han elaborado tras la triangulación de los datos obtenidos en las diferentes fases de la investigación y teniendo en cuenta las diversas fuentes. Sin embargo, en esta ocasión, se priorizan los resultados obtenidos por medio de las entrevistas con los directores y

responsables de las entidades corales. Se priorizan, también, temas relacionados con la propia figura del director de coros infantiles: situación actual de los coros infantiles, perfil ideal del director y expectativas de cara al futuro del coralismo infantil.

Se consiguió entrevistar a un total de 80 niños y 20 adultos. Las entrevistas se realizaron en los mismos centros o instituciones corales donde se realizaban los ensayos. En el caso de los adultos (directores y responsables) se trataron de entrevistas de una duración aproximada de cuarenta minutos. El lugar de la entrevista fue el despacho personal o una sala apartada de la sala de ensayos. El guión de las entrevistas realizadas a los directores y responsables contenía un total de veinticinco preguntas. Para este artículo se han considerado solamente las respuestas dadas a las siguientes preguntas:

¿Cuál es tu papel en la dirección artística y técnica del coro infantil: dirección coral, jefe de cuerda, responsable de técnica vocal, profesor de lenguaje musical, expresión corporal?

¿Cuáles son las cualidades de un buen director de coros infantiles?

¿Cómo trabajáis en los ensayos?

¿Cómo planificáis los conciertos y las salidas en general?

¿Cuáles son los mayores obstáculos para el desarrollo y expansión del mundo coral infantil en el País Vasco y en general?

Resultados

El perfil formativo del director de coros infantiles

Los resultados de las entrevistas nos revelan que todos los directores entrevistados tienen una experiencia previa como coralistas y directores de otros coros, y han recibido y/o impartido cursos de dirección coral infantil dentro de las diversas federaciones de coros que integran la Federación de Coros de Euskalerría. Además, todos ellos han realizado estudios superiores de música: desde pedagogía musical y dirección de coros en el conservatorio o centro superior de música, hasta la especialidad de maestro en educación musical en la universidad.

En el caso de los dos directores del Orfeón Txiki se da una labor colaborativa en relación a las peculiaridades formativas de cada uno de ellos. La

directora es diplomada universitaria en Educación Musical, mientras que el director ha estudiado dirección coral. En palabras de este último:

Ella controla mucho más de pedagogía y entonces le consulto. En cuanto a música puedo tener más idea yo en un aspecto.

Como se ha dicho más arriba, los niños y niñas del Orfeón Txiki forman la cantera del Orfeón Donostiarra. Cuentan con un Taller de Música hasta los 6 años y – hasta hace pocos años contaban con una Escuela de Canto (fundada en 1985), donde los niños de 7 a 10 años recibían una educación vocal basada en el método Kodály. De este modo, los directores pueden centrarse en los aspectos interpretativos. Con todo, la directora resalta la importancia de constituirse en un buen modelo vocal ante los niños, debido a que la enseñanza y el aprendizaje del canto se realiza sobre todo por imitación:

Pensamos que lo que tiene que tener un director de coro infantil, yo creo que debe ser un buen ejemplo vocal, eso es primordial. Muchas veces, como aprenden por imitación, intentamos tirar por ahí.

Aunque en menor medida, los directores del Orfeón Txiki trabajan, también, otros aspectos como la expresión corporal:

El ritmo... sí que de vez en cuando, en algunos ejercicios, utilizamos el cuerpo, o palmas, o lo que sea para que, sobre todo, en cuestiones de ritmo vayan asimilándolo por otra vía que no sea la repetición de notas. De hecho en el último repertorio tenemos un par de obras, que en una bailan, y en otra van tocando palmas. Y creo que les ha supuesto un reto, que lo han ido superando, al mantener un ritmo y tener una experiencia, no sólo de cantar, sino a nivel expresivo-corporal.

También como se indicaba anteriormente, el coro infantil Orereta – y el coro juvenil Oinarrí – forman parte de un proyecto global, más amplio, que es la Coral Andra Mari. Por ello, tienen una estructura organizativa y disponibilidad de recursos humanos y materiales similar a la del Orfeón Txiki. La labor del director se centra en el trabajo vocal, aunque se apunta la necesidad de incidir más en otros aspectos de expresión corporal y dramatización:

No les engaño. Tienen que tener claro que aquí van a trabajar la voz y con el coro.

Es a través del trabajo de la voz y lo que supone la disciplina, trabajar en equipo y los valores de solidaridad, de compañerismo, de responsabilidad...

Un coralista, la formación ideal, en mi opinión, sería una formación musical completa, y dentro, ahí, incluiría, por supuesto, una formación musical y vocal, no sólo de lectura a todos los niveles y análisis, sino también la interrelación con todo lo que es la danza, el teatro, la expresión corporal.

Según el director del coro Orereta, hay que ser conscientes de la dificultad que entraña enfrentarse a un coro infantil, y la importancia de tener una buena formación tanto en lo pedagógico como en lo musical:

Puede haber una creencia de que todo lo que sea trabajar con niños es inferior "¿Tú que eres? Director de coros infantiles, ah". Yo tengo la carrera de piano y creo que lo más difícil es darle la primera lección de piano a un niño, no la lección de carrera. La iniciación musical a todos los niveles – vocal, instrumental, coral – de un niño es clave, y requiere de unos profesionales...

En mi opinión, para trabajar con niños toda la formación es poca a todos los niveles.

Así, también, el ex-director de Orereta ve necesario que el director se percate de las dimensiones reales de su formación y de su profesión, y para ello propone que ese director esté estrechamente vinculado a la educación musical reglada (formal):

Los directores deberían estar más preparados. Ahora debieran de saber más de pedagogía, posiblemente: qué es un niño, que antes no se valoraba para nada porque un niño para un director de coros, siempre era lo que salía de la garganta, punto, o sea el sonido que salía.

Yo he sido profesor y alumno en los primerísimos cursos de la federación. Siempre era partidario y siempre lo decía así, era partidario que los cursos de dirección de coros de la federación de coros tuviesen que estar relacionados con la enseñanza reglada, de tal forma que pudiese ser un peldaño, pero de tal manera que los directores supieran cuál es la amplitud de la profesión.

Se menciona la palabra profesión y, en efecto, el trabajo de dirección coral infantil debe abordarse con profesionalidad. Ahora bien, hay que saber cuáles son las condiciones en las que el director puede desarrollar un verdadero trabajo profesional, y hay definir bien cuáles son las funciones que éste debe desempeñar dentro de las diferentes entramados institucionales: escuelas, escuelas de música y entidades corales. Veamos esto.

Profesionalización del director de coros infantiles

En Europa hay numerosos coros y directores profesionales vinculados a entidades de renombre y medios de comunicación de masas (televisión, radios). Sin embargo, no ocurre lo mismo en el País Vasco (España), puesto que prácticamente la totalidad de los coralistas y la mayoría de los directores son aficionados. Tampoco son profesionales los coros vascos centenarios (Orfeón Donostiarra y Sociedad Coral de Bilbao) que hacen de paraguas a dos de los coros cantera que estamos

estudiando. A pesar de que esos coros de adultos se han convertido en grandes nombres a nivel internacional, tanto por su calidad como por cantar junto a las mejores orquestas y directores del mundo, no han sabido dar el paso a la profesionalización de sus integrantes (o parte de ellos).

Por otro lado, apenas hay directores de coros infantiles que se dediquen profesionalmente a ello. Excepto algunas iniciativas personales que elaboran proyectos pedagógico-corales concretos (como es el caso del coro Luis Dorao-Unamuno y el Proyecto Pedagógico *Crescendo*), en la mayoría de las escuelas de enseñanza general y escuelas de música no hay coros de niños. Son pocos los maestros o profesores de música de primaria y secundaria que desarrollan una actividad coral dentro de la escuela, ya que – entre otras razones – el horario lectivo no lo permite. Y tampoco se forman muchos coros infantiles y juveniles en las escuelas de música (enseñanza no reglada) y los conservatorios (enseñanza reglada), aun contando con las asignaturas de coral (Elizasu, 2005).

No ocurre lo mismo en otros países, y varios de los entrevistados apuntan la trascendencia de la voz en el sistema educativo y social de diversos países europeos y asiáticos. Como cuenta el director de Orereta:

Los de Hong-Kong en el colegio cantan, pero cantan dos horas semanales de canto: matemáticas, termina matemáticas y a cantar, con su piano en el aula, percusión y a cantar, en un colegio. Aparte está el coro. Hay una base cultural muy fuerte, pero eso está en la importancia que le da la sociedad y el mundo educativo a la voz.

El ex-director de Orereta plantea la necesidad de establecer lazos y coordinar estrategias entre los diferentes estamentos educativos:

En las escuelas de música, la voz todavía está muy poco presente. Todo ese tipo de trabajo de acercar, por una parte, los coros tradicionales que tienen coros infantiles a las escuelas de música y, por otra parte, las escuelas de música a los colegios y a las escuelas, de tal manera que se trabaje la voz como se trabaja el fútbol, pero claro, para eso necesitamos profesores de canto con técnicas aplicadas a los niños y con proyectos pedagógicos claros. Al final nos faltan profesionales, sí en gran medida sí.

Hay que destacar el caso peculiar del coro de niños del Conservatorio de Bilbao. El coro de niños forma parte de la cantera de la Sociedad Coral de Bilbao, y está a su vez integrado en la estructura organizativa y las actividades del conservatorio: hay un taller de iniciación desde los 3 años, y la actividad coral se desarrolla a partir de los 7-8 años, primero en el coro de niños y luego en el coro juvenil, y final-

mente en el de adultos. La mayor parte de los coralistas son alumnos del conservatorio, incluso hasta el último ciclo de grado medio. Sólo unos pocos están en la escuela de música. Todo ello hace que la actividad coral ocupe un lugar privilegiado y sea un eje vertebrador de las actividades del conservatorio. Por ello, también, la dedicación profesional de los diversos directores de coro y profesores de música es importante en comparación con otros coros y centros similares, donde las asignaturas de canto y de coral no son de carácter obligatorio para todos los alumnos o responden sólo a la necesidad de realizar una actividad grupal para los estudiantes de instrumentos polifónicos (Elizasu, 2005, p. 39-40).

Con todo, en el País Vasco, y en España en general, la dirección de coros infantiles no sólo no está considerada como una actividad perteneciente al ámbito profesional, sino que tampoco está bien definida la función del director de coro dentro de la labor que desarrolla el maestro de escuela o el profesor de la escuela de música. De hecho, en los estudios superiores de dirección coral que se imparten en los conservatorios y centros superiores de música no existe ninguna especialización en dirección coral infantil. Por otro lado, en las escuelas de música y conservatorios de grado medio, las asignaturas de canto coral las puede impartir el profesor de solfeo, aunque no tenga conocimientos de canto y dirección (Elizasu, 2005, p. 45).

Como consecuencia de ello, no existe una tendencia profesionalizadora, ni siquiera de remuneración al especialista que desarrolla dicha labor. En ese sentido, la directora del coro Luis Dorao explica cómo ha tenido que abrirse camino en el mundo del coralismo infantil:

Fui la primera persona en Álava que se pagó dinero por dirigir. Claro, yo decía, pero si soy profesora de música y doy mis clases de piano, de solfeo, y recibo dinero por ello, pues por qué por dirigir un coro no, si me requiere tanto trabajo o más, mucho más.

Yo creo que la diferencia está en la dedicación profesional. Si tú estás dedicado profesionalmente a dirigir coros, ésa es tu profesión. El que está dedicado a ser pianista y toca en los escenarios como pianista, ésa es su profesión. El que es un profesor de Magisterio, ésa es su profesión. Lo que nos pasaba era que teníamos a profesores de Magisterio que en su tiempo libre hacían esto como un hobby.

En efecto, el coro Luis Dorao Unamuno es un claro ejemplo de iniciativa personal de la directora y, también, de la Asociación de Padres del Colegio Luis Dorao de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, que en 1987 deciden dar los primeros pasos. A partir de 1996 se pone en marcha el Proyecto Pedagógico *Crescen-*

do, que gira en torno al canto coral, y presenta un sistema de enseñanza musical integral donde se incluye el trabajo de repertorio, lenguaje musical, instrumento, técnica vocal y psicomotricidad. En la actualidad, Luis Dorao Unamuno es el coro principal que se nutre de los niños y niñas de los grupos de iniciación coral de diversos centros de la ciudad: el Instituto de Secundaria Miguel de Unamuno y los Colegios de Primaria Luis Dorao, Armentia, Umandi, Aniturri-Lope de Larrea y Mendebaldea.

En suma, hay un denominador común en los cuatro coros infantiles estudiados: los centros de enseñanza (escuelas cercanas y de la ciudad, o la escuela de música y el conservatorio) son las fuentes que surten de niños y niñas al coro infantil principal. Y cuanto más fuerte es la relación que se establece entre la enseñanza de la música (reglada y no reglada, formal y no formal) con la actividad coral, más posibilidades hay de incrementar los recursos humanos y materiales dedicados a los coros infantiles, y más posibilidades hay de crear espacios favorables para la profesionalización de los directores de coros infantiles. Todo ello, contribuye además a que haya más coros juveniles y éstos lleguen algún día a cantar en los coros de adultos.

Conclusiones

Hay un debate abierto en torno a la profesionalización de los directores de coro, y los directores de coros infantiles en especial. Sin embargo, queda todavía un largo camino por recorrer. En el caso de los directores de los cuatro coros estudiados el problema de la remuneración parece estar resuelto, bien porque se trata de entidades englobadas en grandes instituciones corales de renombre, con recursos y muy estructuradas, bien porque se incluyen dentro de un proyecto pedagógico de carácter integral. Ahora bien, el éxito en los modos de funcionamiento y el rendimiento de esos coros sólo se entiende dentro del marco de las estrechas relaciones que mantienen con los diversos centros de educación formal y no formal.

En definitiva, de los resultados obtenidos en la investigación y, en concreto, de las ideas propuestas por los propios directores se derivan las siguientes conclusiones:

Los directores de los coros infantiles trabajan mucho la voz, pero no tanto otros aspectos como la expresión corporal y el movimiento. Se ve la necesidad de que la formación de esos directores incida también en esos aspectos y, a su vez, se echan en falta otro tipo de conocimientos pedagógicos que faciliten el trabajo con los niños.

Hay una reivindicación implícita de que los estudios específicos de dirección coral infantil tengan mayor presencia en la enseñanza reglada (formal). Además, se insiste en el carácter específico de la labor del director de coros infantiles y su importancia en la educación musical en general, de ahí la preocupación por clarificar el papel que juegan éstos en las diferentes actividades corales (en los coros escolares, en los coros y en las materias corales que se imparten en las escuelas de música y conservatorios, y en los coros infantiles en general).

Se pone en evidencia la inexistencia del trabajo vocal y coral en la mayor parte de los centros escolares y escuelas de música en general. Se observa la falta de profesionales en ese

campo, con lo que se llega a la situación actual en la que no se oferta ningún tipo de actividad coral y, a su vez, con ello se impide que el canto coral pueda competir en igualdad de condiciones con otras actividades escolares y extraescolares. En consecuencia, se ve la necesidad de crear más vínculos y coordinar acciones conjuntas entre los agentes (instituciones y personas) del sector formal y no formal.

Se propone la vía de la progresiva profesionalización como el medio más eficaz – quizás el único hoy en día – para que se produzca no sólo una verdadera dignificación de la actividad coral infantil, sino también para que se dé realmente una expansión del mundo coral infantil.

Referencias

- BARZ, G. F.; COOLEY, T. J. (Ed.). *Shadows in the field: new perspectives for fieldwork in ethnomusicology*. New York: Oxford University Press, 1997.
- CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press, 1998.
- COLOM, A. J. Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, n. 338, p. 9-22, 2005.
- COOMBS, P. H. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971.
- _____. *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana, 1990.
- ELIZASU, I. Situación actual del mundo coral infantil en el País Vasco. *Musiker*, Donostia, v. 14, p. 35-46, 2005.
- EUROPA CANTAT Conference in the frame of EFMET: formal and non-formal music education in young choirs: new perspectives: conclusion and recommendations. 2004. Disponible en: <http://www.europacantat.org/conpresso/_data/EC_Conclusion_Recommendations.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2007.
- IBARRETXE, G. *El movimiento coral vasco: tradición, cultura y educación*. IV Premio Orfeón Donostiarra-UPV (s.p.), 2004.
- TRILLA, J. et al. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación, 2003.
- VELASCO, H.; DIAZ DE RADA, A. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta, 1997.

Recebido em 29/11/2007

Aprovado em 01/03/2008

Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório

Abilities and competences in choral conducting practice: an exploratory study

Rita de Cássia Fucci Amato

Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG)
fucciamato@terra.com.br

Resumo. O objetivo deste artigo é investigar e discutir quais são as principais habilidades requeridas por parte do regente coral com relação à gestão de recursos humanos (coralistas) e à organização e condução do trabalho em coros. A abordagem da pesquisa é focada nos conceitos de habilidades e competências e na literatura específica referente às 11 (onze) habilidades estudadas. A revisão conceitual foi conjugada à aplicação de um questionário a 19 (dezenove) estudantes de graduação em Música que freqüentam as disciplinas Regência Coral e Prática Coral na Faculdade de Música Carlos Gomes. As conclusões apontaram que as habilidades organizacional-administrativas são valorizadas pelos coralistas e que esses conceitos deveriam compor a formação dos regentes.

Palavras-chave: habilidades e competências, regência coral, recursos humanos em grupos musicais

Abstract. The aim of this paper is to investigate and discuss what are the main abilities required of the choral conductor in the reference to the human resources (choristers) management and to the organization and conduction of work in chorals. The research approach is focused on the concepts of abilities and competences and on specific literature referring to the 11 (eleven) abilities studied. The conceptual revision was conjugated to the application of a questionnaire to 19 (nineteen) students of graduation degree in Music that frequent the subjects Choir conducting and Choir singing at Carlos Gomes Music College. The conclusions point that the organizational-administrative abilities are valued by choristers and these concepts should compound the formation of conductors.

Keywords: abilities and competences, choral conducting, human resources in musical groups

Introdução

Max Rudolf (1950, p. ix, tradução minha), em sua clássica obra *The Grammar of Conducting*, coloca: "Parte músico, parte ator, o regente exerce uma arte que não é facilmente definida." De fato, corais constituem-se, ao mesmo tempo, como grupos de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, sendo ambientes permeados por complexas relações interpessoais e de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o ofício da regência coral requer de seu praticante um conjunto de habilidades inter-relacionadas referentes não somente ao preparo técnico-musical, mas também à

gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, educação musical e convivência em um grupo social. Adjacentes a tais habilidades estão os saberes interdisciplinares – educacionais, musicais, fonoaudiológicos, históricos etc. –, os quais, em sinergia, conduzem a uma prática de canto em conjunto concomitantemente gratificante aos seus participantes e aos ouvintes, com desempenho social e musicalmente ativo.

Neste artigo, pretendo, pois, refletir acerca da formação do regente de coros, focando o estudo no

recorte analítico das principais habilidades extramusicais demandadas para o trabalho de direção de coros. Entendo que tais *saberes-fazer* se conjugam à boa formação musical em disciplinas teóricas (teoria musical, solfejo, harmonia, contraponto etc.) e práticas (canto, piano, exercícios gestuais e outras matérias), que é urgida para o ofício da regência, a fim de se obterem resultados adequados, tanto do ponto de vista educacional ou sociocultural quanto sob o ângulo da qualidade performática. O trabalho se volta à condução de coros amadores em geral (de empresas, escolas, igrejas e outras instituições), pelo fato de que a administração de recursos humanos nesse tipo de conjunto musical é especificamente mais relevante considerando a heterogeneidade dos participantes – quanto a faixa etária, grau de instrução, conhecimento musical e outros fatores. Não obstante, algumas noções aqui debatidas são aplicáveis e podem fazer referência a coros profissionais e a outras categorias de prática e ensino musical em conjunto, como orquestras, bandas, aulas coletivas de iniciação musical ou instrumento, entre outros grupos que se fundam em coletividades para obter seus resultados musicais, sociais e/ou pedagógicos.

A metodologia de investigação adotada delineia-se na perspectiva de uma pesquisa de opinião exploratória, ao coletar os dados sob a ótica de sujeitos específicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 7), “para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente”. Nesse sentido, adotou-se neste trabalho a investigação de opinião exploratória, técnica de pesquisa social que visa fornecer uma visão de determinados agentes acerca do contexto organizacional no qual estão inseridos (Gil, 1995). No presente caso, o fenômeno estudado – referente à formação e atuação do regente de coro – foi desvelado por meio de uma pesquisa aplicada junto a 19 (dezenove) alunos de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) em Música da Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG), em São Paulo. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário que avaliou a opinião dos discentes acerca da relevância das habilidades organizacional-administrativas por parte do regente coral. Os índices correspondentes

às respectivas respostas foram obtidos segundo uma escala predefinida, tendo os respondentes atribuído seus conceitos segundo os indicadores:¹ não importante (0), pouco importante (1), importante (2), muito importante (3) e essencial (4).

Cabe destacar que os participantes são discentes das disciplinas Regência Coral II (sete alunos) e Prática Coral (12 alunos),² e que os questionários foram aplicados ao final do semestre letivo, visando permitir uma melhor avaliação por parte do alunado sobre tais aspectos da gestão de um coro após a experiência adquirida e as reflexões efetuadas durante a frequência a tais disciplinas específicas; nota-se, ainda, que alguns alunos também possuem prática de canto e/ou regência coral externa à faculdade. Considera-se, então, que esse grupo de respondentes à pesquisa é uma população que possui certo nível de conhecimento das atividades corais e da prática musical, podendo realizar uma boa avaliação acerca das habilidades necessárias ao condutor de grupos corais, inclusive no que se refere à gestão humana de tais coletividades.

Quanto à revisão bibliográfica, adotei um caráter interdisciplinar, conjugando estudos de diversas áreas do conhecimento, com destaque para a pedagogia, a educação musical, a *performance* musical (regência), a administração, a engenharia de produção e a psicologia. Os conceitos adotados no estudo foram, por um lado, as noções de *habilidade* e *competência*, objeto de análise tanto da pedagogia quanto da administração e da engenharia de produção. Por outro lado, efetuei um estudo na literatura musical acerca das principais habilidades requeridas para a atuação do regente coral, as quais foram investigadas por meio da aplicação dos questionários. Assim, também realizei uma revisão acerca de cada habilidade específica da regência coral, utilizando as idéias das citadas áreas do conhecimento.

Habilidades e competências: definindo conceitos

Diversos autores notam que os conceitos de habilidade e competência, apesar de bem enraizados no discurso de muitos setores sociais, como em escolas e empresas, não apresentam uma definição unânime, estando ainda em processo de construção teórica (Dutra, 2001; Fleury; Fleury, 2000,

¹ Tais indicadores foram construídos a partir da escala de opinião desenvolvida por Rensis Likert, amplamente utilizada em pesquisas organizacionais e pedagógicas.

² A disciplina Regência Coral II é oferecida no sexto semestre dos cursos de bacharelado em Composição e Regência e licenciatura em Música. A disciplina Prática Coral pertence às grades horárias dos segundo e terceiro semestres de todos os cursos de bacharelado e licenciatura.

2004; Garcia, 2008; Vieira; Garcia, 2004; Zacharias, 2008). Sant'anna, Moraes e Kilimnik (2005, p. 4) ainda acrescentam que “o conceito de competência não é recente. Na verdade, trata-se de uma idéia consideravelmente antiga, porém (re) conceituada e (re)valorizada no presente [...]”

No âmbito pedagógico, instituições nacionais e internacionais têm destacado os conceitos de habilidades e competências como norteadores da matriz curricular da educação básica e superior. Em 1990, a Unesco divulgou, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, quatro habilidades que deveriam constituir o cerne da *práxis* educacional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (Garcia, 2008). Já o Ministério da Educação (MEC) explicita a necessidade de a escola desenvolver o domínio de linguagens, a compreensão de fenômenos, a construção de argumentações, a solução de problemas e a elaboração de propostas (Zacharias, 2008). Ademais, também os líderes de equipes, grupos e ambientes de educação são apontados como profissionais dos quais são requeridas habilidades específicas. No caso da atuação docente, por exemplo, Silveira (2003) releva a necessidade de este ser capaz de refletir sobre o saber, contextualizar o conhecimento que transmite, induzir uma visão ampla e crítica, trabalhar a construção do conhecimento pelo alunado, entre outras habilidades.

O termo “competência” tem sua origem no latim *competere*, a partir da junção de *com*, cujo significado é “conjunto”, e *petere*, cujo significado é “esforço” (Rabechini Jr.; Carvalho, 2003). Geralmente, considera-se competente a pessoa que é capaz de realizar eficientemente determinada função. Fleury e Fleury (2000, p. 19) destacam o caráter dinâmico que constitui uma competência, como “inteligência prática de situações que se apóiam nos conhecimentos adquiridos e os transformam com quanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações [...]”. Os autores ainda apresentam, com base em Le Boterf, a noção de que ter determinada competência implica “saber como mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (Fleury; Fleury, 2000, p. 20).

Garcia (2008), com base em Perrenoud, interpreta que “uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação”, ou seja, consiste em um saber dinâmico,

que permite a flexibilidade e adaptação do indivíduo diante de diferentes situações. Uma competência, portanto, abarcaria um sistema de conhecimentos que torna alguém capaz de “desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos” (Garcia, 2008). Delimitando o que seriam habilidades e competências, Moretto (apud Zacharias, 2008, grifo da autora) define que:

As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.

Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam por exemplo uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências.

Assim, a noção de habilidade se distancia do saber teórico específico de determinada área do conhecimento e é aproximada à capacidade de se adaptar e agir sobre determinada situação. Dentre as habilidades mais destacadas no contexto de organizações e grupos de trabalho, apontam-se as capacidades de trabalhar em equipes, lidar com incertezas e ambigüidades, tomar atitudes de ação e decisão, criar, comunicar-se e relacionar-se com os outros (Richardson apud Sant'anna; Moraes; Kilimnik, 2005).

As habilidades seriam constituintes autônomas de determinada competência; a habilidade verbal, por exemplo, constitui, ao mesmo tempo, as competências de advogar, efetuar um discurso religioso ou político e outras. Porém, quando estão inseridas em dada competência, as habilidades passam a se inter-relacionar. Por exemplo, a habilidade de liderança complementa a habilidade de comunicação no caso de um gerente de empresa, formando um todo integrado e sistêmico a que se denomina competência de gerenciamento, constituída por habilidades inter-relacionadas. O Congrès Force,³ segundo Vieira e Garcia (2004, p. 8), “define competência como um conjunto de saberes mobilizados em situação de trabalho. Seus componentes são os saberes ou conhecimentos específicos; os saberes colocados em prática, o saber-fazer, as aptidões; a inteligência pessoal e profissional”, entre outros.

Desse modo, uma competência é formada por habilidades correlacionadas, que mobilizam um co-

³ Congrès Force Ouvrière (congresso das forças de trabalho) é uma associação sindical francesa. A definição de “competência” desenvolvida pela instituição é adotada por muitos estudiosos do tema.

nhecimento teórico já previamente adquirido pelo indivíduo. O conhecimento teórico e as habilidades constituem, assim, determinada competência. Esta é delimitada como um grupo de requisitos – saberes e habilidades – urgidos pelo desempenho de determinada função, que requer a ação do indivíduo visando à solução de certos problemas e situações (Sant’anna; Moraes; Kilimnik, 2005). Cabe notar também a constituição dinâmica e flexível de uma competência, que é reorganizada em diferentes contextos, dependendo, por exemplo, dos diferentes níveis de exigência no desempenho de uma mesma função: “A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know-how* específico” (Fleury; Fleury, 2004, p. 48).

Dessa forma, a competência da regência coral se funda no conhecimento musical, pedagógico e de outras áreas, e em diversas habilidades, tais como saber aprender com os coralistas, saber estabelecer metas e levar os coralistas a cumpri-las (habilidade de liderança) e saber motivá-los. Entendendo-se que a competência eleva o nível de *performance* de grupos e organizações (cf. Fleury; Fleury, 2000; Rabechini Jr.; Carvalho, 2003), pode-se inferir que a competência do regente de coro é responsável por uma grande parcela do resultado final apresentado por esses conjuntos musicais.

Habilidades do regente coral: uma proposta

As habilidades do regente coral abrangem uma ampla gama de atitudes inter-relacionadas que este deve tomar como administrador e gestor dos recursos humanos grupais – ou seja, diante dos coralistas – e de estratégias para a organização (planejamento, execução e avaliação) do trabalho em conjunto. “O regente de coros, como músico, é responsável pela vida coral e pelo ambiente humano” (Zander, 2003, p. 147). Nesse sentido, o trabalho do regente se assemelha ao de um gerente, para quem um alto nível de capacidade de comunicação é fundamental em suas tarefas de liderança, motivação, delegação, orientação dos músicos e avaliação do desempenho do grupo (Maximiano, 2006).

Vale destacar que, além dessas habilidades, a literatura específica de regência (Figueiredo, 1989; McElheran, 1966; Oliveira; Oliveira, 2005; Rocha, 2004; Rudolf, 1950; Zander, 2003) também enfatiza a importância de o regente ter conhecimento teórico e prático musical, dominar pedagogia musical e metodologias de ensino, conceitos filosóficos (esté-

ticos), psicológicos e sociológicos, ter profundo saber histórico-musicológico (para a escolha de repertório, por exemplo) e dos aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da voz (incluindo conhecimento fonoaudiológico e de outras áreas da saúde).

A seguir, elenco as habilidades selecionadas para compor o presente estudo (adaptadas e ampliadas a partir de Fleury e Fleury, 2000), que se voltam, assim, para a capacidade organizacional-administrativa do regente.⁴

H 1: Saber comunicar

O coral é um grupo que possui uma “força *única*, própria; uma força vinda de uma ação *comum*, capaz de *comunicar* o concreto mundo dos sons, o abstrato da beleza da harmonia, e a plenitude do transcendental – eis o poder da Comunica Som” (Mathias, 1986, p. 15, grifo do autor). Contudo, para efetivar-se a capacidade comunicativa do canto coral, o processo comunicativo deve ser iniciado com eficácia pelo condutor do grupo, ou seja, a habilidade de comunicação é essencial no desenvolvimento de estratégias interpretativas e educacionais por parte do regente de coro. Tal habilidade apresenta, no entanto, duas vertentes: a expressão dos conceitos musicais e a comunicação “organizacional”.

O processo comunicativo é de vital relevância para uma eficácia do trabalho do regente nos ensaios cotidianos com seu grupo e em apresentações, tanto no âmbito dos coralistas quanto na perspectiva do público. Assim, a direção de coros se encontra intimamente ligada aos processos comunicativos interpessoais.

Nesse sentido, a capacidade de se comunicar se encontra intimamente vinculada à gestão de recursos humanos, ou seja, à motivação dos coralistas, à liderança grupal e às atitudes relacionadas à resolução de conflitos interpessoais. O regente deve desenvolver forte atividade de comunicação com o grupo, empreendendo pesquisas sobre o grau de satisfação dos coralistas e buscando realizar uma gestão participativa dos processos na qual prevaleça o consenso (Rocha, 2004).

Por outro lado, a habilidade comunicativa se dimensiona quanto à interpretação musical. No entendimento de Fernandes, Kayama e Östergren (2006, p. 35), a interpretação em um coro apresenta alto grau de complexidade, uma vez que, antes “de comunicar a obra ao público, o regente-intérprete pre-

⁴ Vale citar que há habilidades mais complexas, que requerem mais atitudes por parte do condutor de coros e, conseqüentemente, são enfatizadas conceitualmente na presente revisão bibliográfica.

cisa comunicá-la aos seus cantores. Assim, na criação da música coral existem quatro agentes essenciais: compositor, regente (intérprete), cantores (executantes) e público". É sob tal ponto de vista que os caracteres expressivos gestuais, vocais, verbais e corporais atuam no sentido de comunicar adequadamente os conceitos musicais e informações diversas aos coristas, com clareza e precisão.

H 2: Saber agir

A habilidade de *saber agir* envolve a compreensão plena de sua função e das atribuições a esta relacionadas. Ou seja, um regente deve ter delimitadas quais as atividades que são de sua responsabilidade na condução do coro; isso, entretanto, depende da constituição do grupo: se há um líder dentre os coralistas responsável por transmitir suas opiniões ao regente, se há monitores de naípe no coral, professores de técnica vocal etc. Quanto menor o número de "funções" dentre os participantes do grupo, maior será o espectro de atuação do regente, desde a solução de conflitos interpessoais até a preparação vocal e musical. O *saber agir* também se constitui da capacidade de decisão do regente – na escolha de repertórios e locais de apresentação, na gestão dos problemas entre os coralistas – e de sua autoridade na liderança do processo de trabalho. Na capacidade de decisão, estão inseridos, segundo Maximiano (2006), os papéis gerenciais de empreendedor, controlador de distúrbios, administrador de recursos e negociador.

No tocante às atividades de regência, tais perspectivas são bastante pertinentes: o regente-empresendedor atua como ponto de partida da organização de seu grupo e também como planejador de todas as atividades, devendo incluir melhorias na organização e identificar as possibilidades e oportunidades para um consistente fortalecimento do grupo; o regente-controlador de distúrbios age de maneira pontual nos imprevistos, crises e conflitos; o regente-administrador de recursos administra o próprio tempo, programa o trabalho de monitores e assistentes (quando existem) e, por vezes, autoriza decisões reivindicadas por outras pessoas; e, finalmente, o regente-negociador atua nas situações para estabelecer contratos ou apresentações com empresas ou indivíduos que não fazem parte da rotina de ensaios e concertos (Fucci Amato; Amato Neto, 2007).

H 3: Saber liderar

Com relação à gestão de recursos humanos, a liderança exerce significativo papel na organização e condução de grupos de trabalho, conduzindo

suas ações e induzindo seu comportamento (Maximiano, 2006). Essa habilidade é, assim, fundamental para a condução de um coro, que na maioria das vezes apresenta-se como um grupo bastante heterogêneo, já que seus integrantes podem possuir diferentes níveis de conhecimento musical, de formação intelectual, de atuação profissional e pertencerem a classes sociais distintas. Assim, a liderança pode ser entendida como um processo de gerenciamento de recursos humanos, fundamentando-se em bases de autoridade, que se estruturam na tradição, no carisma, na autoridade formal, na competência técnica e nas relações políticas (interpessoais).

Em uma análise acerca da gestão de pessoas em coros, Fucci Amato e Amato Neto (2007) destacaram o perfil tipológico de dois regentes: o autoritário e o inovador. Enquanto o regente autoritário busca somente a sua realização, impondo objetivos ao coro e não permitindo sugestões no processo de produção artística, o regente inovador busca, mantendo a organização do grupo, ouvir as idéias de seus integrantes e integrar os coralistas sem fazer uso excessivo de sua autoridade. A liderança pode se apresentar, assim, em uma visão bidimensional, apresentando ênfase nas pessoas (recursos humanos) ou nas tarefas (produtos/concertos), como expõe Maximiano (2006).

Além da resolução de problemas em corais – como a solução e prevenção de conflitos interpessoais, comuns nesses grupos e destacados por Rocha (2004) – e da *liderança situacional* (Bergamini, 1988, 1994) – na qual o regente mobiliza suas capacidades de diálogo, julgamento e decisão –, podem ser realizadas as seguintes ações visando à efetivação da liderança em coros: definição das responsabilidades de cada um (regente, coralistas etc.); determinação dos níveis de autoridade de acordo com as responsabilidades; estabelecimento de padrões de excelência; educação musical e vocal que satisfaça aos objetivos delimitados; informação e avaliação contínua sobre o desempenho de cada coralista e do grupo; reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos e das realizações; confiança entre os membros do grupo; permissão para o erro e motivação para o acerto; tratamento das pessoas com dignidade e respeito.

H 4: Saber motivar

Para ser motivado dentro de um grupo social, o indivíduo precisa ser atendido em três necessidades interpessoais (Schutz apud Bergamini, 1988): inclusão, controle e afeição. Ao ser incluída, a pessoa passa a estabelecer e manter um relacionamento

estável com outras pessoas, realizando trocas materiais e simbólicas, que influem em seu autoconceito e desenvolvem sua sociabilidade. A necessidade de controle, por sua vez, consiste em influenciar o comportamento das outras pessoas, o que faz o indivíduo sentir-se importante naquele grupo social. A afeição, finalmente, é um prolongamento da necessidade de inclusão, ou seja, além do senso de pertencimento ao grupo, a pessoa se sente amparada por outras em termos psicológicos.

Autores da área de administração de recursos humanos (Chiavenato, 2003; Kondo, 1994; Maximiano, 2006) destacam a importância da motivação para a melhoria na *performance* dos grupos, com o cumprimento das metas estabelecidas e a realização pessoal de cada participante.

Por outro lado, apesar de ser uma prática que notadamente gera a motivação pessoal (Fucci Amato, 2007; Gumm, 2004; Mathias, 1986), o trabalho técnico-musical em corais pode se tornar cansativo quando se visa um bom nível de *performance* e reclama que o coralista esteja motivado para que a atividade não perca seu caráter "lúdico" e para que o nível de qualidade musical/vocal do coro não seja prejudicado.

Para McElheran (1966, p. 4, tradução minha), "nos ensaios, o regente tem que demonstrar uma prudente mistura de persuasão amigável, severidade, humor, paciência, compreensão simpática, elogio, correção, fervor emocional e, ocasionalmente, um toque de rigidez". Já Stamer (1999) destacou que a especificidade de cada grupo torna necessária a aplicação de diferentes estratégias motivacionais, ou seja, estas devem ser condizentes com a faixa etária dos coralistas/estudantes, os objetivos pretendidos por estes ao participarem do coro e as metas grupais. Ainda para Stamer (1999, p. 26, tradução minha): "A técnica motivacional mais efetiva que os educadores musicais corais podem empregar é prestar atenção ao desenvolvimento pessoal e musical de seus estudantes ('atenção regente/estudante')".

Algumas ações que podem promover a motivação em coros são a escolha participativa de repertório musical (que influi no desempenho de grupos educativo-musicais, conforme notou Tourinho, 2002), a atenção às opiniões dos coralistas, sua valorização e a realização de jogos pedagógico-musicais.

H 5: Ter visão estratégica

Segundo Chiavenato (2003, p. 65), a estratégia representa o destino a ser seguido por um grupo ou organização a fim de que este "possa dirigir-se consciente e sistematicamente para seus objetivos,

baseando-se em análises realísticas e metódicas de suas próprias condições e possibilidades e do contexto ambiental [...]". Na visão de Fleury e Fleury (2000, p. 25), a estratégia urge do profissional o conhecimento de suas atribuições e do grupo onde este trabalha, a identificação das oportunidades e ameaças, dos pontos fortes e fracos, a identificação das necessidades de mudança de direcionamento e a condução do grupo aos objetivos delineados.

Nesse sentido, um regente deve, por um lado, conhecer as limitações técnico-musicais de seu coro, a carga horária destinada aos ensaios, as condições materiais de trabalho e, assim, desenvolver estratégias de ensino musical adequadas (por exemplo, oficinas de *som e movimento* ou de percepção e estruturação musical) e promover a seleção de um repertório adequado às características e às metas do grupo. Por outro lado, é importante o condutor de grupos vocais saber lidar com as pressões que vêm do ambiente externo ao grupo. Assim, hipoteticamente, uma queda na produtividade da empresa que leva à instabilidade e susceptibilidade ao desemprego dos funcionários se manifestará no meio humano do coro empresarial. Estando os coralistas mais inseguros e menos motivados, há que se desenvolver atividades que enfatizem a elevação da auto-estima destes.

H 6: Saber assumir responsabilidades

A habilidade de saber assumir responsabilidades se vincula estreitamente ao processo de liderança e delegação (*empowerment*), conforme nota Chiavenato (2003) e Maximiano (2006). Sob tal ângulo, é recomendável que o regente delinear claramente suas responsabilidades frente aos coralistas, aos possíveis músicos-assistentes e à instituição que possivelmente mantenha o projeto. Como ilustração, noto que um regente que trabalhe com um preparador vocal pode delimitar quais as atividades realizadas por cada um durante os ensaios, como também é capaz de, em situações de necessidade, delegar a estas outras tarefas, como a condução da aula inteira. Por outro lado, um regente deve assumir quais são as metas possíveis de serem atingidas pelo grupo, avaliá-las continuamente e flexibilizá-las quanto necessário, em diálogo com os envolvidos na atividade coral.

H 7: Saber aprender com os coralistas

Independentemente do nível de conhecimento musical, os cantores de coral possuem expectativas quanto à participação no grupo e têm a necessidade de manifestar seus pontos de vista no trabalho cotidiano (cf. Bergamini, 1988). Nessa perspectiva, todos são capazes de contribuir na condução das atividades pedagógico-musicais, e essa partici-

pação deve ser incentivada pelo regente. Além de possíveis debates acerca de temas intrínsecos ou extrínsecos ao coro (como seminários livres para a discussão de aspectos relativos a estilos musicais ou à presença da música na sociedade, por exemplo), podem ser efetuadas atividades como a escolha democrática de parte do repertório, a apresentação musical individual daqueles que tenham maior experiência artística, entre outras. As necessidades de inclusão e participação no grupo, que levam à motivação do cantor, são, dessa forma, satisfeitas.

H 8: Saber aperfeiçoar-se

Buscando o melhor desenvolvimento da prática coral, um regente deve ser capaz de identificar as deficiências de sua formação e buscar constantemente adquirir novos conhecimentos que implementem seu trabalho, refletindo em resultados positivos aos coralistas e aos ouvintes de apresentações do grupo musical. Nesse sentido, o profissional pode buscar qualificação específica em alguma esfera musical, seja por meio de aulas particulares, da participação em cursos de reciclagem ou *master classes* e do estudo e pesquisa de repertório, seja na busca por intensificação da pesquisa científica, em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Sendo a música uma prática artística eminentemente multidisciplinar, há que ser enfatizada a importância da aquisição de conhecimentos interdisciplinares (educacionais, musicais, fonoaudiológicos, históricos etc.) para a compreensão e devida transmissão do saber de estilos musicais, repertórios, fisiologia vocal e outros aspectos.

A realidade, entretanto, é diametralmente oposta a tal necessidade de capacitação e recapacitação. A título de exemplo, ressalto o desconhecimento com relação aos mecanismos anatômico-fisiológicos da voz por parte maioria dos regentes, sejam estes de coros amadores, sejam de importantes conjuntos profissionais. Tal constatação é reiterada veementemente por diversos estudos conduzidos nas últimas décadas, como Behlau et al. (1991), Herr (1998), Tepe et al. (2002) e Fucci Amato (2007).

H 9: Saber comprometer-se

O engajamento do regente abarca sua capacidade de estabelecer metas objetivas e levar os coralistas ao seu cumprimento, ou seja, este profissional deve ter consciência exata a respeito dos objetivos delineados pela organização à qual o coro pertence (no caso de corais de empresas, clubes, faculdades etc.), da constituição de seu grupo e dos resultados musicais a serem alcançados (cf. Mathias, 1986). Assim, se a instituição busca essencialmen-

te a motivação de seus trabalhadores, as atividades de convivência interpessoal, os jogos musicais e um repertório adequado (ao mesmo tempo às aspirações dos coralistas e ao desenvolvimento da aprendizagem musical) deverão ser enfatizados. Por outro lado, se o grupo é muito heterogêneo quanto ao grau de conhecimento musical dos participantes, podem-se trabalhar, além de repertórios para o conjunto, peças em pequenas formações, em nível de dificuldade adequado aos cantores (Fucci Amato, 2007). Outrossim, há que se delinear um planejamento relativo à qualidade performática que pode ser obtida no trabalho com dado grupo em um período de tempo determinado.

H 10: Saber estimular a criatividade do coral

Uma das atitudes que se correlaciona à motivação é o estímulo à atividade criativa, que tem sido cada vez mais um fenômeno relacionado a grupos (De Masi, 2003). Com relação ao estímulo da criatividade dos coralistas, podem-se desenvolver diversas atividades, como a montagem de espetáculos cênicos, o estímulo à pesquisa (de repertório, de teoria musical etc.), à improvisação, à composição de músicas (por exemplo: paródias, canções sobre temas determinados, como saúde vocal), à realização de jogos pedagógicos/musicais e outras estratégias criativas (dramatização de um texto de música, atividades para descontração). Pode-se incentivar, assim, "a espontaneidade e a impulsividade das pessoas [...] [fazendo-as] brincar com as idéias e com os elementos, justapondo-os e combinando-os de maneiras incomuns, inesperadas e engraçadas" (Wechsler, 1993, p. 73). Nesse sentido, destaca-se a experiência relatada por Bündchen (2005), que investigou o uso do movimento corporal na composição criativa de peças musicais, inserida em uma proposta de utilização do construtivismo no canto coral. Ao desenvolver a estratégia criativa de composição utilizando o corpo como instrumento musical – possibilitando a criação de sons, movimentos e sensações diferentes –, a autora notou que a exploração da utilização corpo-movimento-ritmo culminou em uma melhoria da *performance* coral, na afinação, descontração e expressividade do grupo.

Corroborando esse resultado, nota-se em diversos estudos que a criatividade pode induzir a um melhor desenvolvimento da cognição musical, possibilitando maior eficiência quanto à atividade educativa (em relação aos métodos tradicionais de ensino tecnicista) e performática musical, inseridas no âmbito do ensino criativo (Grassi, 2007). Fernandes (2007), ao discutir o processo criativo sob uma ótica construtivista piagetiana, coloca que, nessa

perspectiva, a criatividade é encarada como resultado de um conjunto de mecanismos cognitivos paralelamente ao desenvolvimento intelectual. A criatividade permitiria, assim, o exercício de diferentes “estruturas mentais, esquemas, sistemas, funções” (Fernandes, 2007, p. 502), colaborando, no âmbito coral, para o aperfeiçoamento das habilidades mentais dos discentes/coralistas. Coloco, finalmente, que os chamados “métodos ativos” de educação musical e as propostas que vêm tendo maior repercussão no ensino recentemente, como as de Schafer (1991) e Swanwick (2003), também inserem a dimensão criativa como elemento ativo no desenvolvimento musical.

H 11: Saber mobilizar recursos materiais

A capacidade de negociação, organização e obtenção de infra-estrutura material (cf. Fleury; Fleury, 2000) é eminentemente presente na esfera do trabalho coral e evidencia sobremaneira a função gerencial do regente. Além de saber se comunicar e defender os interesses e as metas do grupo, é requerido do regente, muitas vezes, um alto nível de capital social, ou seja, o estabelecimento de uma densa rede de contatos que permitam a mobilização de apoio material ao coro: boas instalações para ensaios, instrumentos necessários, xerox de partituras, transporte para apresentações e outras necessidades do grupo, como divulgação.

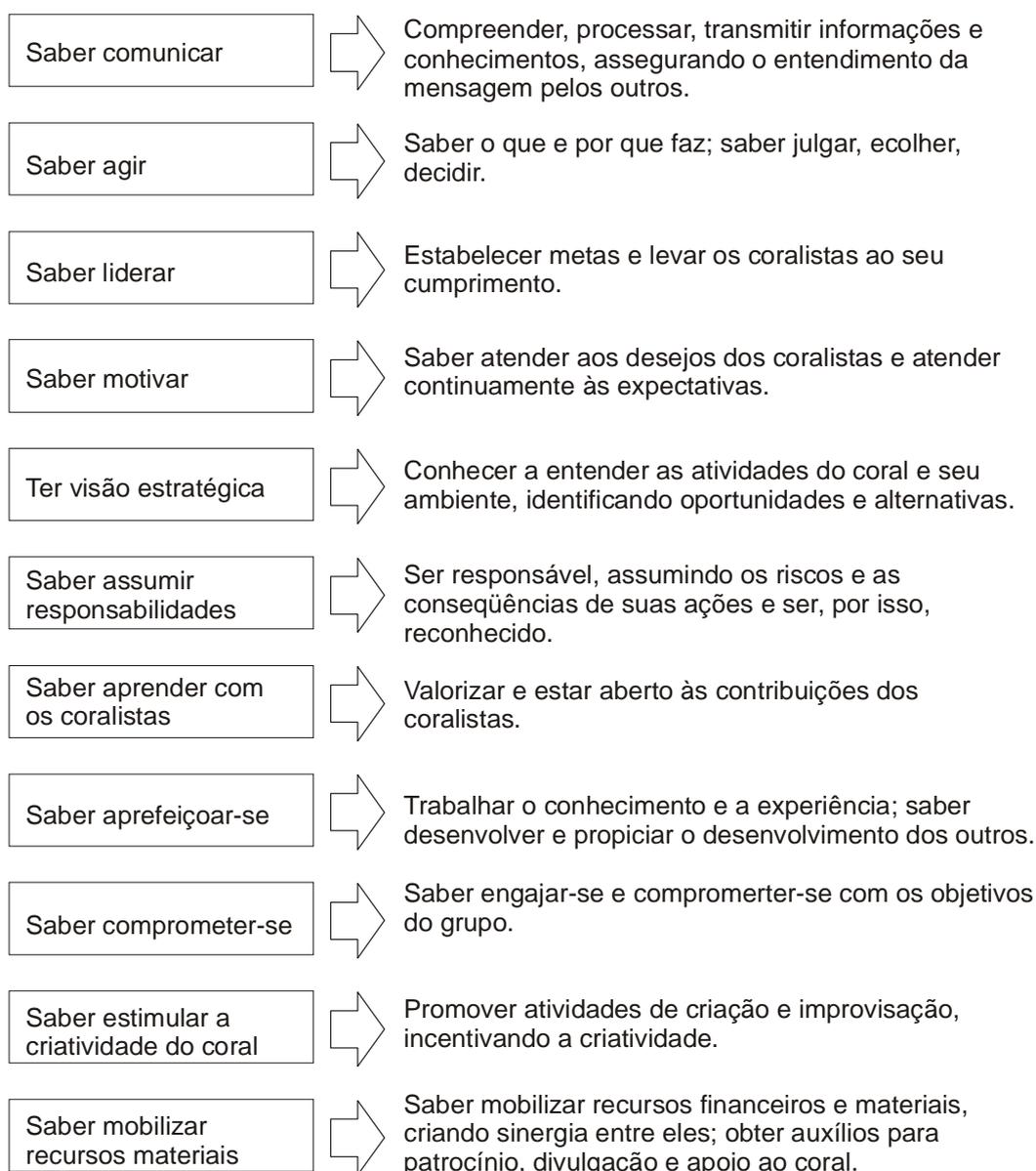


Figura 1 – Habilidades organizacional-administrativas do regente coral (adaptado de Fleury; Fleury, 2000, p. 23).

A fim de sintetizar os conceitos expostos referentes a cada habilidade, apresento a seguir um quadro conceitual adaptado das noções do trabalho administrativo-empresarial às características das funções do regente de coro.

A perspectiva dos discentes

Aplicando o questionário acerca das 11 habilidades selecionadas para este estudo aos discentes graduandos em Música, pude notar que estes as consideram como tendo alto grau de relevância na prática do regente coral, já que não foram obtidas médias em nenhuma das habilidades que se referissem aos conceitos *não importante* ou *pouco importante*. Ao contrário, dez dentre as 11 habilidades foram identificadas, em geral, como *muito importantes* ou *essenciais*, obtendo média igual ou superior a 3,00. Tais constatações podem ser visualizadas por meio da Tabela 1, que apresenta as habilidades já em ordem de importância atribuída pelos participantes da pesquisa.

A análise global dos resultados deste estudo aponta para uma boa aceitação e consideração dos discentes/coralistas com relação às habilidades organizacional-administrativas do regente coral. Observou-se também uma relativa semelhança e equilíbrio entre as habilidades investigadas na compo-

ção da competência da regência coral. Assim, a presente pesquisa indica que o trabalho com os recursos humanos no âmbito do coro tem destacada relevância para atingir-se um grau de satisfação que permita a boa *performance* musical e pedagógica do grupo.

As três habilidades que alcançaram as maiores médias neste estudo se identificam pelo mesmo princípio norteador, ou seja, por uma condução do grupo ao mesmo tempo segura e democrática, urgindo a capacidade de decisão do regente e empreendedorismo no estabelecimento de metas e na condução dos coralistas ao seu cumprimento. Como evidenciam as habilidades de *saber agir* e *saber liderar*, os cantores (no presente caso, também estudantes de música em nível superior) também clamam por uma gestão que os envolva, com um líder que ouça suas reivindicações e promova uma participação democrática e transparente, informando-os acerca do funcionamento do coro. Este último fator delineado principalmente pela habilidade *saber comunicar*.

Esta última habilidade citada ainda faz menção ao processo comunicativo relacionado à *performance*; os coralistas desejam, assim, um regente com competente tecnicamente, que no âmbito da interpretação musical os faça sentir-se segu-

Tabela 1 – As habilidades do regente coral na visão dos alunos graduandos

Código	Habilidade	Média	Desvio-padrão	Conceito
H1	<i>Saber comunicar</i>	3,79	0,54	Entre <i>muito importante</i> e <i>essencial</i>
H2	<i>Saber agir</i>	3,58	0,69	idem
H3	<i>Saber liderar</i>	3,32	0,81	idem
H4	<i>Saber motivar</i>	3,26	0,73	idem
H5	<i>Ter visão estratégica</i>	3,26	0,65	idem
H6	<i>Saber assumir responsabilidades</i>	3,26	0,73	idem
H7	<i>Saber aprender com os coralistas</i>	3,26	0,81	idem
H8	<i>Saber aperfeiçoar-se</i>	3,26	0,81	idem
H9	<i>Saber comprometer-se</i>	3,16	0,76	idem
H10	<i>Saber estimular a criatividade do coral</i>	3,00	0,75	<i>Muito importante</i>
H11	<i>Saber mobilizar recursos materiais</i>	2,21	1,13	Entre <i>importante</i> e <i>muito importante</i>

ros, transmitindo-os com clareza e precisão, por meio da comunicação visual ou sonora, as ações que estes devem efetuar durante a interpretação de uma peça musical.

As cinco habilidades seguintes (H4 a H8) atingiram a mesma média simples nos dados colhidos. Tal fato aponta para uma noção de equilíbrio de relevância destas na prática coral. Quanto à motivação, esta é uma evidente meta desenhada pelos coralistas ao tomarem parte de um grupo vocal. Apesar de ser uma atividade “naturalmente” geradora de motivação, a prática coral, para atingir bons resultados, pode tornar-se cansativa ao exigir uma grande dedicação por parte de cada componente do grupo vocal. Para contornar tal questão, que desestimularia as atividades do conjunto, os cantores também esperam uma abordagem do regente coral que alie ao trabalho estritamente técnico momentos de descontração e alívio das tensões durante os ensaios.

Ainda quanto às habilidades citadas, cabe notar a estreita correlação que há entre *ter visão estratégica* e *assumir responsabilidades*. Essas capacidades, também vinculadas à liderança, enfatizam a noção de condução segura do grupo pelo regente e a confiança depositada neste pelos coralistas. Apontam que a responsabilidade acerca do processo de ensino-aprendizagem musical e vocal no coro e de sua qualidade performática é compartilhada de um lado pelo grupo como um todo e, por outro, pelo regente coral, como profissional capacitado, responsável tecnicamente pela maior parcela do sucesso do trabalho.

Outrossim, os dados apontam na direção da habilidade de *saber aperfeiçoar-se*, uma vez que, sendo a figura organizacional principal dentro do âmbito grupal, o regente deve também gozar de uma competência institucionalizada, ou seja, de um conhecimento musical notável e de certificação correspondente. Assim como com outro profissional de qualquer organização, é exigida do regente a qualificação constante, que também induz à confiança nele depositada pelos coralistas como líder do grupo.

A necessidade de os coralistas se sentirem co-responsáveis e participantes ativos é reiterada pela média atingida com relação ao *saber aprender com os coralistas*. Além de motivá-los ao considerar a bagagem de conhecimentos e vivências musicais e extramusicais com que os cantores chegam ao coro, o condutor ainda exerce sua capacidade de delegação de tarefas, aumentando a coesão grupal e permitindo uma quebra na hierarquia de poder e autoridade do regente, cuja posição de superioridade ab-

solta é relativizada com a valorização do conhecimento do coralista.

A seguir, a habilidade de comprometimento do regente ainda atingiu um elevado nível de relevância na visão do alunado pesquisado. Tal dado, em interface com a habilidade de aperfeiçoamento, direciona-se no vértice da confiança na figura do regente e no crédito à sua competência. Tal habilidade ainda aponta a necessidade de os participantes do coro aumentarem sua auto-estima ao sentirem que são foco da preocupação do regente, como pessoa, artista e profissional, ao sentirem seu real engajamento nos projetos do coro.

Pode-se também considerar que a atividade criativa é bem valorizada pelos coralistas, ao influir no seu desenvolvimento musical e na motivação. Porém, o resultado em uma posição matematicamente inferior a outras nove habilidades investigadas pode ser devido ao fato de os cantores/ discentes considerarem o canto coral – apesar de também como uma atividade de valor quanto à socialização e motivação – uma prática essencialmente cultural, ou seja, de aperfeiçoamento artístico pela aprendizagem mais “formal” dos conceitos musicais através da prática vocal.

Finalmente, a habilidade de mobilização de recursos infra-estruturais foi relativamente pouco relevada e teve considerável desvio padrão, por os coralistas considerarem, provavelmente, o apoio material como uma obrigação da organização que abriga o coro, não demandando um grande esforço individual do regente, e/ou por considerarem que esses recursos podem ser garantidos pela reivindicação do grupo como um todo, e não só do regente – não demandando, portanto, uma habilidade específica por parte deste.

Considerações finais

As habilidades do regente coral relacionadas à organização do trabalho e à administração dos recursos humanos são relevantemente valorizadas pelos participantes de grupos vocais, conforme refletiu a população envolvida nesta pesquisa, composta por discentes de Regência e Canto Coral. Os dados obtidos sinalizam que tal grupo de indivíduos pôde desenvolver uma adequada percepção, avaliação e reflexão acerca de habilidades do regente que muitas vezes não são valorizadas sequer no estudo específico da regência, ou seja, os saberes extramusicais, como a liderança e a motivação.

Assim, o estabelecimento de metas e papéis no processo de criação e (re)produção artística é

imprescindível para a eficiência de coros quanto aos aspectos educacionais, técnico-musicais e sociais. Cabe ressaltar que tal processo somente pode ser concretizado a partir da união do conjunto em torno de objetivos comuns, exigindo, assim, a atuação do regente como um líder que, ao conjugar sua autoridade a um processo de gestão participativa, obtém os resultados almejados junto aos seus liderados, para os quais a motivação constitui o elemento-chave para a geração de interesse e compromisso com a atividade praticada.

A atividade coral, como prática complexa, composta por fatores humanos, e como manifestação artística de valor social, cultural e educativo, não

deve ser superficialmente abordada pelo regente em suas concepções e no cotidiano dos coros. Assim, a educação do regente coral urge ser delineada sob uma ótica multidimensional, permitindo que sejam formados profissionais capacitados musical e pedagogicamente, também capazes de atender às habilidades requeridas no que se refere à gestão de recursos humanos (coralistas) e à organização e condução do trabalho em coros. Quanto às outras habilidades inerentes ao papel do regente de coros – musicais e pedagógicas, por exemplo –, há que se desenvolver outros estudos que as foquem, a fim de que se amplie o debate em busca da melhoria da qualificação dos regentes corais contemporâneos.

Referências

- BEHLAU, Mara et al. *Investigação de fatores predisponentes de disodias e/ou disfonias em cantores do Coral Paulistano do Teatro Municipal*. São Paulo: EPM-Unifesp, 1991.
- BERGAMINI, Cecília. *Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1988.
- _____. *Liderança: administração do sentido*. São Paulo: Atlas, 1994.
- BÜNDCHEN, Denise. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Administração de Recursos Humanos – Fundamentos Básicos*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- DE MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos*. Tradução de Lea Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DUTRA, Joel (Org.). *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001.
- FERNANDES, Angelo; KAYAMA, Adriana; ÖSTERGREN, Eduardo. O regente moderno e a construção da sonoridade coral: interpretação e técnica vocal. *Per Musi – Revista Acadêmica de Música*, Belo Horizonte, n. 13, p. 33-51, 2006.
- FERNANDES, José Nunes. Criatividade musical: aproximações com as idéias de Jean Piaget. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MÚSICAIS INTERNACIONAL (SIMCAM), 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 495-503.
- FIGUEIREDO, Sérgio. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem. *Opus: revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, João Pessoa, v. 1, p. 72-78, 1989.
- FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas FGV – RAE*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João. Choir conducting: human resources management and organization of the work. In: ANNUAL PRODUCTION AND OPERATIONS MANAGEMENT SOCIETY (POMS) CONFERENCE, 18., 2007, Dallas. *Proceedings*. Miami/ Dallas: Florida International University/ POMS, 2007. p. 1-21.
- GARCIA, Lenise. *Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?* Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=36>. Acesso em 12 jan. 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1995.
- GRASSI, Bernardo. Expertise, criatividade e resolução de problemas em música. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MÚSICAIS INTERNACIONAL (SIMCAM), 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 292-300.
- GUMM, Alan. The effect of choral student learning style and motivation for music on perception of music teaching style. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Rioja, n. 159, p. 11-22, 2004.
- HERR, Martha. Considerações para a classificação da voz do coralista. In: FERREIRA, Léslie; OLIVEIRA, Iára; QUINTERO, Eudósia; MORATO, Edwiges. (Org.). *Voz profissional: o profissional da voz*. Carapicuíba: Pró-fono, 1998. p. 51-56.
- KONDO, Yoshio. (Ed.). *Motivação humana: um fator-chave para o gerenciamento*. São Paulo: Gente, 1994.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATHIAS, Nelson. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.
- MAXIMIANO, Antonio. *Introdução à administração*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- McELHERAN, Brock. *Conducting technique for beginners and professionals*. New York: Oxford University Press, 1966.
- OLIVEIRA, Marilena; OLIVEIRA, José Zula. *O regente regendo o quê?* São Paulo: Lábaron, 2005.

- RABECHINI JR., Roque; CARVALHO, Marly. Perfil das competências em equipes de projetos. *Revista de Administração de Empresas FGV – RAE Eletrônica*, São Paulo, v.2, n.1, p.1-17, 2003.
- ROCHA, Ricardo. *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.
- RUDOLF, Max. *The grammar of conducting*. New York: G. Schirmer, 1950.
- SANT'ANNA, Anderson; MORAES, Lúcio; KILIMNIK, Zélia. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. *Revista de Administração de Empresas FGV – RAE Eletrônica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-23, 2005.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- SILVEIRA, Regina. Competências e habilidades pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v.1, n.31, p. 01-05, 2003.
- STAMER, Rick. Motivation in the choral rehearsal. *Music Educators Journal*, Michigan, v. 85, n. 5, p. 26-29, 1999.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TEPE, Emily; DEUTSCH, Ellen; SAMPSON, Quiana; LAWLESS, Stephen; REILLY, James; SATALOFF, Robert. A pilot survey of vocal health in young singers. *Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation*, Philadelphia, v.16, n.2, p. 244-50, 2002.
- TOURINHO, Ana Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. *Ictus*, Salvador, n. 4, p. 157-271, 2002.
- VIEIRA, Adriane; GARCIA, Fernando. Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. *Revista de Administração de Empresas FGV – RAE Eletrônica*, São Paulo, v.3, n.1, p. 1-18, 2004.
- WECHSLER, Solange. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy, 1993.
- ZACHARIAS, Vera. *Competências e habilidades*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/compehab.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2008.
- ZANDER, Oscar. *Regência coral*. 5 ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

Recebido em 29/01/2008

Aprovado em 05/03/2008

Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes

University music teachers: a study of their knowledge base

Fernando Stanzione Galizia

Projeto Guri
fernandogalizia@gmail.com

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Universidade de Brasília (UnB)
criscarvalho@abordo.com.br

Liane Hentschke

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
liane.hentschke@portoweb.com.br

Resumo. Este texto tem como objetivo trazer algumas reflexões acerca dos saberes docentes ligados ao trabalho acadêmico de professores universitários de música. O artigo tem como ponto de partida a dissertação de mestrado intitulada *Os Saberes que Permeiam o Trabalho Acadêmico de Professores Universitários de Música*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os estudos de Tardif (2002), complementados por outros autores da literatura da educação e da educação musical, serviram como referencial teórico dessa pesquisa. A pesquisa constituiu-se de um estudo de entrevistas com oito professores universitários de música. Dentre os resultados, estão algumas reflexões acerca de elementos relacionados à função do professor universitário de música, bem como relações entre formação profissional e trabalho acadêmico. Também são sintetizados os saberes que emergiram a partir das falas dos professores e, dentre eles, levantamos a possibilidade de haver um novo grupo de saberes que o trabalho acadêmico dos professores universitários exige e que não é contemplado originalmente na literatura da educação, os saberes administrativos. Por fim, são sugeridos alguns temas para pesquisas futuras.

Palavras-chave: ensino superior, educação musical, saberes docentes

Abstract. The aim of this article is to bring some reflections on the knowledge base as regards academic work of college music teachers. The master research entitled *The Knowledge that Permeates the Academic Work of College Music Teachers*, conducted in the graduate program in music of the Federal University of Rio Grande do Sul, was used as a starting point to develop this article. The theoretical framework was based on studies of Tardif (2002), complemented by works of other authors on education and music education. The research consisted of an interview study with eight college music teachers. Among results, there are some reflections about some elements related to the duties of college music teachers, as well as the relationship between professional education and academic work. We also synthesize the knowledge that emerged from the teachers' speech and, among then, there is the possibility of a new group of knowledge that college music teachers' academic work requires and that's not originally in education literature. Finally, we suggest some themes for future researches.

Keywords: higher education, musical education, knowledge base

Introdução

Neste artigo discutimos o trabalho acadêmico de professores universitários de música sob a ótica dos saberes docentes. Os argumentos e as reflexões realizadas sobre o tema se baseiam na pesquisa de mestrado¹ intitulada *Os Saberes que Permeiam o Trabalho Acadêmico de Professores Universitários de Música*, cujo objetivo foi investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. A investigação consistiu em um estudo de entrevistas com oito professores universitários de Fundamentos Teóricos da Música² (FTM), atuantes em universidades públicas da região Sul do Brasil. As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturada e contemplaram perguntas sobre a formação e atuação dos professores de música. Os dados coletados foram separados por categorias e analisados qualitativamente visando responder às questões de pesquisa: como se configura o trabalho acadêmico de professores universitários de música? O que um professor de música precisa saber para desenvolver sua prática docente na universidade? A busca por respostas que ajudassem a compreender a problemática levantada nos conduziu às pesquisas sobre o ensino universitário de música. A revisão de literatura realizada apontou a carência de trabalhos acadêmicos sobre os professores inseridos nesse nível de ensino na área de música.

Por outro lado, verificamos que as questões de pesquisa apontavam para os estudos sobre a profissionalização docente, em especial as que buscavam caracterizar um conjunto de saberes específicos ao trabalho do professor, visando mudar o *status* da docência de semiprofissão para profissão (Gauthier et al., 1998). Segundo Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 50), essas pesquisas se originaram a partir de discussões sobre: a desqualificação profissional dos docentes; o distanciamento entre os saberes dos pesquisadores e os saberes dos professores e a valorização dos saberes gerados no trabalho docente pelos professores. As autoras também consideram que, no Brasil, os saberes docentes tem se estruturado como campo de pesquisa na formação de professores, pois, em suas palavras, “esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma con-

cepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente” (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p. 50).

O movimento de profissionalização docente tem, portanto, enfatizado os saberes dos professores e sua relação com o trabalho docente. Nesse sentido, conhecer a natureza dos saberes dos professores tornou-se um dos objetivos das pesquisas desenvolvidas sob essa temática. Sob essa perspectiva o saber não é um “saber-objeto”, mas um saber gerado nas interações do trabalho docente (Charlot, 2000).

Assim, o conceito de “saber” que orientou a discussão teórica dos dados coletados é compreendido a partir do trabalho de Tardif e Gauthier (2002), em que os autores consideram a natureza racional e argumentativa dos professores como uma forma efetiva de “saber”. Para eles o “saber” representa:

Unicamente os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou *capaz de motivar*, com auxílio de razões, declarações, procedimentos, etc., meu discurso ou minha ação em face de um outro ator que me interroga sobre sua pertinência, seu valor, etc. Essa “capacidade” [...] é verificada na argumentação, isto é, em um discurso em que apresento razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e passíveis de revisão. (Tardif; Gauthier, 2002, p. 195, grifo dos autores).

O conceito de saber expresso nas palavras de Tardif e Gauthier (2002) expressa a natureza pessoal e sincrética dos saberes docentes, que são gerados pela experiência cotidiana dos professores e compreendidos e transformados pela racionalidade dos sujeitos envolvidos no processo. Sob essa perspectiva, adotou-se o trabalho de Tardif (2002) sobre a natureza dos saberes dos professores como referencial da pesquisa de mestrado. Esse pesquisador identifica quatro grupos de saberes vinculados à formação do professor do ensino regular: os saberes curriculares, os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica). Os *saberes curriculares* correspondem aos programas escolares (princípios, fundamentos, objetivos, conteúdos, métodos) que os professores de-

¹ Essa pesquisa foi realizada no programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^{fa} Dr^a Liane Hentschke, e com auxílio da Capes.

² Segundo o documento entregue pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música ao MEC (Brasil, 1999, p. 5), são considerados Fundamentos Teóricos da Música (FTM) todos os campos de conhecimento “que abordam a música (a) em seu percurso através do tempo e das culturas [história], (b) em sua própria construção [análise] e (c) nas maneiras como ela é percebida [percepção]”. Tal definição diz respeito a disciplinas como: História da Música (universal, brasileira, etc.), Análise Musical, Harmonia, Contraponto, Linguagem e Estruturação Musicais, Percepção Musical, entre outros.

vem conhecer e desenvolver; os *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos de conhecimento transmitidos através de disciplinas (por exemplo, matemática, história etc.) nos cursos universitários, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores; os *saberes experienciais* brotam do próprio exercício da profissão, oriundos da experiência e são por ela validados; por fim, os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, incluindo aí os saberes pedagógicos, que seriam as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (Tardif, 2002, p. 37-39).

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (Tardif, 2002, p. 39).

Na literatura sobre formação de professores, o conceito de saberes docentes vem discutindo a natureza e as fontes dos saberes que os professores mobilizam em seu trabalho docente. Nessa linha de pesquisa, considera-se que os professores desenvolvem saberes profissionais específicos relacionados à profissão docente que não se restringem à atividade de ensino. Para Tardif (2002), os saberes profissionais são os saberes *para* e *do* trabalho docente, sendo legitimados pelo próprio trabalho e pelos pares da profissão. Os saberes profissionais são entendidos como um corpo de saberes para profissão e que caracterizam o profissional professor. Já Gauthier et al. (1998) consideram que os professores possuem um amplo reservatório de saberes, mas os saberes docentes representam um repertório de conhecimentos efetivamente mobilizados *para* e *no* trabalho docente. Neste artigo, designamos de saberes docentes todos os saberes necessários para o professor desempenhar as funções inerentes ao seu trabalho docente. No caso dos professores universitários, o trabalho docente envolve atividades relacionadas com o ensino, a pesquisa, a extensão e atividades administrativas. Todas elas exigem saberes específicos.³

No decorrer deste texto discutimos a natureza do trabalho dos professores universitários de música enfatizando a sua atuação profissional, a formação desses professores e concluímos apontando perspectivas e possibilidades para futuras pesquisas nas áreas de educação musical, saberes docentes e ensino superior, além de trazer à tona discussões acerca de possíveis novas exigências do trabalho acadêmico de professores universitários de música, no atual contexto de trabalho.

A natureza do trabalho dos professores universitários de música

A fala do professor Cléber, um dos professores entrevistados na investigação realizada, confirma a natureza heterogênea do trabalho de um professor universitário e, conseqüentemente, dos saberes que esse profissional deve possuir para desempenhar suas funções. No entanto, para ele, o professor deve se sentir motivado para desempenhar todas as suas funções acadêmicas.

Uma disposição para o ensino, de academia mesmo. Eu tenho a impressão que você deve ter não só essa disposição voltada para a prática da docência, mas das outras atividades todas que envolve, desde extensão e pesquisa até atividades de administração da universidade, apesar de eu mesmo ter declarado que não me envolvo muito com extensão. Mas deveria [...] pesquisa, ensino e a administração. É importante que você tenha uma predisposição para se envolver com esse tipo de coisa. (Professor Cléber, Caderno de Transcrições II, p. 132).

Devido ao fato do trabalho acadêmico de professores universitários possuir diversas atividades diferentes entre si, como ensino, pesquisa e extensão, mesmo que essas atividades se completem e se confundam no fazer diário do trabalho acadêmico universitário (Chauí, 2001; Isaia, 2003; Leite et al., 1998), pode-se argumentar que o objeto de trabalho do docente desse nível de ensino é múltiplo. Quando executa a atividade de ensino, seu objeto de trabalho pode ser compreendido como sendo a aprendizagem de seus alunos (Abreu; Masetto, 1980; Gonçalves Pinto, 2004); quando faz pesquisa, sua função seria gerar novos conhecimentos (Anastasiou, 2002); na extensão, difunde esses conhecimentos na sociedade (Velloso, 1997).

³ Segundo o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal, o trabalho acadêmico de professores no âmbito da universidade pública se constitui da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A LDB 9.394/96, em seu artigo 52, reitera tal indissociabilidade, porém apenas para as universidades. Alguns autores, como Borém (1997) e Búrigo (2003), incluem às atividades de ensino, pesquisa e extensão, as atividades de administração ou gestão universitária como funções do professor universitário, mas no sentido de colaboração junto à universidade, e não como essência de seu trabalho acadêmico. Entretanto, uma vez que o professor toma para si responsabilidades administrativas, tais atividades merecem uma maior atenção do que as despendidas atualmente. Por serem de grande importância e envolver enorme responsabilidade, além de estar presente em grande parcela do tempo de trabalho dos professores universitários, pode-se discutir se essas atividades devem ser encaradas apenas como "colaborações junto à universidade" ou como constituintes da essência de seu trabalho acadêmico.

Mesmo possuindo múltiplos objetos de trabalho em sua atuação profissional, o professor universitário de música se relaciona com todos eles por meio de interação humana. Para Tardif (2002, p. 22), os saberes utilizados na docência são “saberes humanos a respeito de seres humanos”, já que os professores se relacionam com seus objetos de trabalho fundamentalmente através da interação humana.

São vários assuntos [que o professor universitário deve lidar], e ao mesmo tempo eu tenho que ter uma boa capacidade de interlocução de relações humanas. Eu percebo que são coisas além da sua própria formação, de bacharelado ou de graduação, do que for. Porque são algumas coisas que você tem que ser bastante perceptivo pra ver como é que você vai lidar. Porque é lidar com um grupo de gente. (Professora Adriana, Caderno de Transcrições II, p. 150).

Conforme exposto anteriormente, os saberes docentes se constituem no foco das pesquisas ligadas ao movimento de profissionalização do ensino (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006). Profissionalizar o ensino é aceitar que esse ofício, que historicamente sempre foi atrelado à missão, doação ou sacerdócio, de certa forma desqualificando tal ação (Gonçalves Pinto, 2004), possui, além de saberes e competências, estatuto, características, compromissos e procedimentos próprios, como qualquer outra profissão (Anastasiou, 2002). O termo profissionalização é aqui entendido como sendo:

Desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim, de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. (Ramalho et al. 2002, p. 50).

Discutir a profissionalização do ensino implica discutir não só a atuação dos professores como também aspectos mais subjetivos dessa atuação, como as motivações pessoais de cada um para seguir a carreira docente. Caldeira (2001, p. 87) reconhece alguns princípios orientadores da formação docente inicial e continuada. Para essa autora, “esses princípios deveriam perpassar a formação de docentes de qualquer área de conhecimento, possibilitando condições para que os mesmos possam construir saberes e habilidades necessários à sua prática profissional”. O primeiro deles seria a intencionalidade do trabalho docente, através da qual a ação do professor se compromete com a construção de um tipo de homem e sociedade, não sendo sua ação uma atividade neutra – política e socialmente. Essa intencionalidade da docência acarreta uma implicação com a mesma, “dando-lhe sentido pessoal e profissional, na medida em que os profes-

sores estão envolvidos, implicados com a atividade de ser professor” (Isaia; Bolzan, 2004).

O motivo pelo qual os docentes atuam no ensino universitário é relevante para a definição dos saberes utilizados por eles em seu trabalho acadêmico. Atuando sem intencionalidade, esses professores não buscam adequar sua formação às exigências de seu trabalho, inclusive relegando em segundo plano saberes que são constituintes de seu ofício pedagógico. Segundo os dados coletados por meio das entrevistas com os professores de FTM, foi possível averiguar a existência de professores universitários de música que não gostam da prática docente.

Uma coisa que para mim também não serviu [no período de graduação na] universidade foi essa coisa de que *“você faz música então você não tem emprego e vira professor universitário”*. E foi forte assim naquela época [da minha graduação], hoje eu não saberia te dizer, mas naquela época eu sentia muito isso, que as pessoas [os professores] estavam ali, mas se tivesse uma outra coisa para fazer não estariam. Isso não me serviu porque eu sempre gostei muito de dar aula. Para mim sempre foi o contrário, eu fazia outras coisas quando não podia dar aula. (Professor Gabriel, Caderno de Transcrições II, p. 24, grifo nosso).

“Credito muitas vezes essa desmotivação que existe [entre os professores universitários] a esse abismo entre mercado de trabalho e a tua formação”. Eu vejo muitos colegas que, simplesmente, dão as aulas e vão embora para casa. Não estão dialogando com [seu trabalho], não estão incrementando a própria produção, eu sinto muitas vezes uma desmotivação. E interessante que não é uma realidade daqui, é uma reclamação que vejo em todo o Brasil, que eu vejo em todas as pessoas colocando isso. (Professora Adriana, Caderno de Transcrições II, p. 43, grifo nosso).

Analisando-se as falas acima, percebe-se que o problema da falta de motivação dos professores universitários de música com o ensino é antiga e se mantém até os dias de hoje. Essa “desmotivação”, segundo a professora Adriana, acarreta numa desqualificação profissional, uma vez que esses docentes não buscam realizar uma formação continuada ou mesmo estabelecer um vínculo com seu trabalho acadêmico.

Eu sempre pensei que a formação de um profissional de educação, ou de música mesmo, não pára nunca. [...] você não deve, no meu ponto de vista, parar. Deve estar sempre tentando se aperfeiçoar de alguma maneira. Se você pára, eu acho que você estaciona. (Professor Cléber, Caderno de Transcrições II, p. 140).

Conforme destacado nas falas dos professores Gabriel e Adriana, esses profissionais atuam na docência universitária sem intencionalidade porque o mercado de trabalho para músicos não possibilita remuneração e estabilidade satisfatórias. Segundo o relato da professora Denise, o emprego de professor universitário em IES públicas é visto como uma

possibilidade de se obter um maior salário e estabilidade profissional.

Eu acho que uma das coisas [que atraem profissionais para a docência universitária] é por que lá [no ensino básico] a valorização não é tão grande quanto aqui [na universidade]. Eu acho que, se fosse lá, a valorização igual aqui, eu acho que as pessoas não precisariam, está todo mundo querendo dar aula na universidade. Eu acho que, infelizmente, o que mais atrai é poder ganhar um pouco mais sendo professor. Eu, por exemplo, gostava muito de dar aula lá [na educação básica]. (Professora Denise, Caderno de Transcrições II, p. 59).

Porém, a possibilidade de maior remuneração só é destacada pela professora Denise. Os outros entrevistados apresentam como principais motivos que os levaram a atuar no ensino superior: o espaço de atuação (universidade pública), o tipo de atuação (formação de profissionais) e a faixa etária dos alunos (jovens e adultos). Além desses, também foram citados: motivos pessoais (como família ou cidade para se morar) e possibilidade de ascensão na carreira, que também pode ser interpretado como uma busca de estabilidade financeira.

Eu sempre quis trabalhar em universidade pública, primeiro por ser pública, no sentido de que pra mim isso foi muito significativo. Eu realmente vim de uma classe social onde não teria como viver como vivo hoje se eu não tivesse tido essa chance da universidade. [...] e na universidade é assim, o tipo de faixa etária [é mais interessante]. (Professor Gabriel, Caderno de Transcrições II, p. 61).

Eu acho que no Brasil são poucas possibilidades [de atuação docente em música]. Acho que [a universidade] é uma via possível, e importante [de atuação docente de música]. Porque está trabalhando com a formação de pessoas que vão estar no mercado de trabalho daqui a pouco. E principalmente pessoas que escolheram estudar música. Acho que isso é fundamental, pessoas que estão ali porque querem. E, realmente, a universidade nos possibilita trabalhar em pesquisa, trabalhar em extensão, trabalhar com ensino também. Além dessa experiência administrativa nossa também. (Professora Adriana, Caderno de Transcrições II, p. 59).

Conseqüentemente, por procurarem o espaço universitário como meio de atuação docente por opção pessoal, a maioria dos professores entrevistados se considera satisfeito e/ou realizado com sua prática profissional. O principal motivo apontado para essa satisfação é a predisposição pela docência, sendo também citados a disposição pela área de atuação – FTM – e resultados satisfatórios em pesquisas. Quando questionado sobre se está realizado ou satisfeito com sua atuação em IES, Roberto, por exemplo, respondeu:

[...] completamente. Adoro dar aula. Fiquei 4 anos afastado e durante todo esse tempo me fez muita falta dar aula. Tive que me acostumar e não me acostumei. Quatro anos senti muita falta de estar em sala de aula.

Gosto mais até do que estar tocando. Gosto de estar em sala de aula. (Professor Roberto, Caderno de Transcrições II, p. 54).

Portanto, a natureza do trabalho docente universitário em música é múltipla, porém centrada na interação humana. Essa interação aumenta a responsabilidade social dos profissionais aí inseridos, uma vez que lidam com seres humanos (Tardif, 2002). Além disso, a motivação para a atuação docente se caracteriza como um importante fio condutor não só para a atuação profissional como também para a formação inicial e continuada dos docentes. Daí advém a necessidade de se discutir uma formação específica para o desempenho do ensino, tanto universitário como em outros níveis, bem como de saberes específicos para essa atividade. No tópico a seguir trataremos, portanto, algumas considerações acerca da formação de professores universitários de música.

A formação dos professores universitários de música

No que tange à formação dos professores universitários especificamente, segundo o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Alguns autores consideram essa lei omissa em relação à formação do professor universitário (Amaral, 2004; Morosini, 2000), pois não há referência à “formação” dos professores do ensino superior, e sim à sua “preparação”. De qualquer forma, é relegado às pós-graduações o papel de preparar os docentes para esse nível de ensino. Alguns autores criticam a formação do professor universitário ser deixada a cargo da pós-graduação, pois, para eles, sua real função seria a de formar pesquisadores, e não docentes.

Além da ênfase na formação do professor como pesquisador, outra crítica comum ao atual modelo de formação para o ensino superior seria a manutenção de um modelo do professor como especialista em sua área de atuação (Abreu; Masetto, 1980; Anastasiou, 2002; Ariza e Toscano, 2000; Caldera e Santiago, 2004; Isaia; Bolzan, 2004; Masetto, 2003). Nesse caso, os saberes disciplinares e experienciais são enfatizados ou mesmo considerados suficientes para a prática docente, enquanto que os saberes curriculares e pedagógicos são deixados em segundo plano. Para Masetto (2003, p. 13), esse modelo revela o seguinte pensamento, tanto por parte das instituições que contratam o profissional para ser professor quanto do próprio contratado: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”.

É nesse ponto que os saberes docentes constituem-se como foco do movimento pela profissionalização da docência. Aceitando como verdadeira a frase acima, assume-se que ser professor, tanto universitário quanto de qualquer outro nível de ensino, não exige nenhum conhecimento próprio ou específico a essa atividade particular. Porém, segundo a literatura pesquisada, a docência – e, nesse caso, a docência superior – teria sim especificidades e saberes próprios, o que acarreta a necessidade dos profissionais que atuam nesse nível de ensino terem uma formação específica para desempenhar suas funções (Amaral, 2004; Caldeira; Santiago, 2004; Cunha, 2000; Gonçalves Pinto, 2004; Isaia, 2003; Isaia; Bolzan, 2004; Masetto, 2003; Pinto; Barbosa, 2004). Ainda de acordo com diversos autores, como Behreins (1998), Vasconcelos (1998), Leite et al. (1998), Cunha (1998), Ariza e Toscano (2000), Anastasiou (2002), Masetto (2003), Caldeira e Santiago (2004), Isaia; Bolzan (2004), dentre outros, uma das especificidades inerentes à docência superior seria especificamente a necessidade de conhecimentos pedagógicos para desempenhá-la.

Através dos dados coletados por meio da pesquisa de mestrado realizada, pudemos observar que a formação dos professores universitários de música pesquisados foi calcada nos saberes disciplinares e num ensino tradicional, entendido aqui como sendo diretivo⁴ (Ruiz, 2003) e baseado nos modelos advindos dos conservatórios do século XIX⁵ (Freire, 1992). Essa ênfase nos saberes disciplinares em sua formação faz com que os professores privilegiem esse tipo de saber em sua prática, demandando-lhe mais atenção, tempo e estudo. Porém, os docentes estão utilizando sua experiência para suprir essa necessidade de saberes pedagógicos.

Todos os professores entrevistados conferem uma grande importância aos saberes experienciais porque, através deles, conseguem suprir a carência de saberes de que sentem necessidade em seu trabalho acadêmico e não foram privilegiados em sua formação: os saberes pedagógicos e curriculares. Todos os professores reconhecem que a prática traz um conhecimento essencial para a realização das atividades de docente universitário, e reconhecem que realmente aprenderam o ofício ao atuarem. Portanto, embora a literatura reconheça a importância

dos saberes experienciais e do espaço de trabalho como local não só de aplicação, mas também de produção de saberes, os professores universitários de música estão utilizando sua experiência para suprir uma necessidade sentida em sua prática de saberes que não são privilegiados em sua formação.

E eu não tinha nada da parte de educação. Porque primeiro eu saí de uma linguagem totalmente diferente, que era exatas. Totalmente longe da palavra, vamos dizer assim. E depois vim pro instrumento que, de certa forma, também é muito técnico. Têm as outras partes todas, mas mesmo assim, longe da educação, especificamente. Então eu precisava conhecer alguns autores, conhecer mais coisas. A gente precisa sempre. (Professora Denise, Caderno de Transcrições II, p. 19).

Muitos dos professores entrevistados reconhecem os saberes da formação profissional, em especial os pedagógicos, nos seus professores de formação. O que ocorre, porém, é que esses saberes são confundidos com aspectos específicos da docência, como produção de material didático ou dinâmica de classe.

O professor de percepção que eu tive aula na graduação foi inesquecível [...] como didática. O material que ele apresentava, o envolvimento dele com a aula. É uma aula que até hoje eu me lembro, até hoje eu uso o material da aula dele. (Professor Roberto, Caderno de Transcrições II, p. 20).

Segundo os depoimentos dos professores, eles reconhecem a necessidade de “saber dar aulas”, e muitos reconhecem essa capacidade em seus próprios professores, porém ainda há a visão de que existe um “dom” ou “talento” para o ensino.

A questão das idéias, das dinâmicas, como você ter que lidar com pessoas diferentes, que tem ritmos de aprendizado diferentes, te coloca algumas questões, na prática, de como resolver e como fazer que seja interessante pros dois, para aquele [aluno] que sabe bastante, e para aquele que não está sabendo nada, manter esse interesse de pessoas que estão em níveis tão diferentes. É uma arte também. Muitas vezes eu consigo, vou embora feliz, muitas vezes eu me frustro, porque não dá certo: um dormiu, o outro não entendeu. Tudo tem uma química, depende do seu dia, depende, lógico, sempre da sua experiência, mas não é só isso, tem uma questão do acaso e do momento que é determinante também. (Professora Clélia, Caderno de Transcrições II, p. 174).

Para os entrevistados, o modelo de formação a que foram submetidos é reproduzido, nos dias atu-

⁴ Para Ruiz (2003), metodologias de ensino diretivas são aquelas onde a ênfase está na figura do professor como transmissor de conteúdo e do aluno como receptor passivo de informações que serão devolvidas nas avaliações.

⁵ Freire (1992) define o termo “modelo conservatório” para aqueles cursos de música onde a ênfase está na teoria musical e na técnica virtuosística, focando geralmente a música européia erudita. Esse modelo, segundo a autora, não leva em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor. A autora ainda afirma que esse tipo de ensino despreza radicalmente a música popular e o ensino informal.

ais, tanto pelos professores, quanto pelas próprias IES, que contribuem, em sua estrutura, para que esse modelo seja mantido. Contudo, notou-se nas falas dos entrevistados, em diversos momentos, um incômodo com esse atual modelo, no sentido de estar ultrapassado e conseqüentemente inadequado às necessidades de hoje.

O curso [de graduação] é feito de uma maneira [que] parece que você tem uma visão de um mundo ideal. De um mundo onde a música deveria estar, ou aquela música [erudita] deveria estar [...] chegou a missão francesa e criou a escola de música e é assim. A escola de arte é assim, a escola de dança é assim e a escola de música é assim, e a gente não teve ainda coragem de falar: "Não, não é, vamos fazer outra. Não, espera aí, isso é outra coisa, é Brasil, o que as crianças cantam? É flauta doce mesmo que tem que ser? É Haydn mesmo que eu tenho que dar na aula de harmonia?" [...] *o modelo é o conservatório.* (Professor Gabriel, Caderno de Transcrições II, p. 23 e 87, grifo nosso).

Realmente alguns padrões, alguns modelos do ideário do artista romântico, estão presentes no século XX. E alguns desses modelos estão as idéias do dom, a idéia do gênio, a idéia de que o artista vai se confinar no seu instrumento e não dialogar com ninguém mais [...]. Para mim o ideário do imaginário de um músico é uma questão de longa duração, porque está muito vinculado ao século XIX, quer dizer, a importância dele é saber o máximo da técnica instrumental, e muitas vezes os alunos em universidades ou escolas de música estão formados assim. (Professora Adriana, Caderno de Transcrições II, p. 52).

Os dados obtidos por meio da pesquisa de mestrado citada ainda revelaram que os saberes experienciais também são utilizados para gerar outro grupo de saberes que originalmente a literatura de educação não prevê. Seriam os saberes das funções de gestão, entendidos como saberes administrativos, pois os docentes universitários possuem funções administrativas, chegando inclusive a exercer cargos com essa função nas IES. Os entrevistados reconhecem que suas funções administrativas lhes tomam muito tempo de seu trabalho, são complexas e exigem conhecimentos muito distantes de sua formação. Mas também reconhecem que essas funções não devem ser feitas por pessoas de fora da área. Para os entrevistados, as instâncias formadoras devem levar em consideração que os professores universitários possuem essas funções e sentem necessidade de saberes específicos para desempenhá-las, saberes esses que são adquiridos apenas com e pela prática.

As funções administrativas são completamente diferentes da realidade de minha formação. Completamente. Acho que ninguém é preparado para um cargo desse, ninguém. A gente aprende meio no tranco. Não existe uma preparação, um curso de administração, a gente aprende no dia-a-dia. As coisas vão aparecendo, você tem que se inteirar de como as coisas funcionam e tocar adiante. E é

importante que isso seja ocupado por um professor, que não venha uma pessoa de fora ocupar um cargo administrativo. Eu como professor conheço a realidade do departamento. Uma pessoa de fora não conhece a realidade do departamento, se eu sou professor eu dou aula, eu sei qual é a realidade de sala de aula, eu sei qual a realidade dos colegas, do currículo. E se for uma pessoa de fora, pode não saber tanto sobre isso. Agora, por um lado é complicado realmente, você não ter conhecimentos de administração e ter que pegar isso no tranco. Então realmente a gente pega sem preparação nenhuma. (Professor Roberto, Caderno de Transcrições II, p. 162).

A relação dos saberes com a formação dos professores perpassa ainda outro aspecto importante, a temporalidade dos saberes, pois, para Tardif (2002), esses são adquiridos ao longo de uma história de vida e de uma carreira. Essa idéia encerra duas funções conceituais: que, por serem adquiridos ao longo de um tempo, sua formação inicial não tem como provir para o professor todos os saberes necessários ao seu trabalho acadêmico; e, decorrente disso, os professores necessitam realizar uma formação continuada, concomitante ao seu trabalho. Os docentes entrevistados relataram essa necessidade de saberes além dos adquiridos em sua formação inicial.

Eu acho que eu me sinto satisfeita [com o trabalho na IES], mas agora realizada eu acho que ainda falta bastante coisa para fazer. [...] Eu acho que conseguir organizar melhor, deixar mais, vamos dizer, a própria disciplina, os conteúdos, que sejam mais acessíveis, mais chamativos para os alunos. E, claro, estudar mais, porque a gente tem que sempre estar estudando. E eu acho que mais tempo de caminhada, porque é muito pouco tempo ainda. (Professora Denise, Caderno de Transcrições II, p. 55).

Eu sempre pensei que a formação de um profissional de educação, ou de música mesmo, não pára nunca. [...] você não deve, no meu ponto de vista, parar. Deve estar sempre tentando se aperfeiçoar de alguma maneira. Se você pára, eu acho que você estaciona. (Professor Cléber, Caderno de Transcrições II, p. 140).

Considerações finais

Finalizando, segundo alguns autores da educação e da educação musical, há um número relativamente pequeno de pesquisas sobre o ensino universitário, e em especial sobre o ensino universitário de música no Brasil, bem como sobre os profissionais que aí atuam e seu trabalho acadêmico. Essa falta de pesquisas sobre esse nível de ensino não reflete a importância e complexidade do ensino universitário de música. Os professores das IES possuem uma responsabilidade social enquanto formadores de profissionais, enquanto responsáveis pelo aprendizado de seus alunos, enquanto produtores de conhecimento através de pesquisas e difusores desse conhecimento através da extensão, enquanto músicos com atividades artísticas regulares.

Assim como a educação musical se volta para outros níveis e instâncias de ensino, como ensino básico, escolas específicas, entre outros, deve também se voltar para o ensino superior de música em toda sua complexidade: seus atores e sua formação e preparação para atuar nesse espaço, as políticas, dificuldades e características do trabalho desses profissionais, entre tantas outras possibilidades que merecem e carecem de estudos. Entre essas carências, estão os saberes docentes utilizados pelos professores de IES de música. Acreditamos que novas pesquisas sobre esse tema, com diferentes metodologias – como observação da ação docente, ou aprofundamento de casos – são necessárias, para que se contribua com as discussões sobre a formação e profissionalização desses professores. A possibilidade de haver um novo grupo de saberes que o trabalho acadêmico dos professores universitários exige e que não é contemplado originalmente na literatura da educação, os saberes administrativos, também deve ser mais bem explorada e aprofundada em futuras pesquisas, a fim de desvelar como se dão essas atividades administrativas e de gestão, e se realmente essas atividades carecem de saberes específicos.

A educação musical deve ainda voltar suas atenções para as exigências do trabalho acadêmico dos professores de música atuantes nas instituições de ensino superior, bem como as especificidades da formação do professor universitário de música, apontando aspectos que podem contribuir com os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação destes profissionais. Todos esses aspectos vão de encontro com as idéias e argumentos levantados pelos movimentos de profissionalização do ensino. Elevando-se o *status* da docência universitária de semiprofissão para profissão acarretaria numa conseqüente melhora, tanto do ensino propriamente dito quanto da formação dos profissionais aí inseridos, uma vez que o trabalho desenvolvido por esses professores universitários apresenta-se bastante específico e, ao mesmo tempo, complexo.

Além disso, como aponta Tardif (2002), é necessário que os professores universitários – incluindo aí os professores universitários de música – saiam do plano teórico e voltem suas atenções para sua própria prática, uma prática que, assim como em outros níveis de ensino, necessita de saberes próprios e específicos.

Referências

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: Cortez, 1980.
- AMARAL, Janine B. do. Docência superior: processo formativo pela história de vida. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. 1 CD-ROM.
- ANASTASIOU, Léa G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. G., SOUZA, Vanilton C. (Org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 173-187.
- ARIZA, Rafael P.; TOSCANO, José M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 35-42.
- BEHREINS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 57-68.
- BORÉM, Fausto. O ensino da performance musical na universidade brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Anppom, 1997. p. 72-85.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 jul. 2005.
- _____. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*. Brasília, jun. 1999.
- BÚRIGO, Carla C. D. *O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade federal: um estudo de caso na UFSC e na UFRGS*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- CALDEIRA, Anna M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 87-104, 2001.
- CALDEIRA, Anna M. S.; SANTIAGO, Nilza B. Formação docente no ensino superior: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. 1 CD-ROM.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena de S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CUNHA, Maria I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 27-38.

- _____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: Morosini, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-51.
- FREIRE, Vanda L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1992, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 1992. 1 CD-ROM.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GONÇALVES PINTO, Maria das Graças C. da S. M. A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. 1 CD-ROM.
- HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, 2006.
- ISAIA, Sílvia M. A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília C. et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003. p. 49-58.
- ISAIA, Sílvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.
- LEITE, Denise et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 39-56.
- MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.
- PINTO, Idalina de M.; BARBOSA, Jane R. A. Formação de docentes para o ensino superior: velhos problemas, novas perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. 1 CD-ROM.
- RAMALHO, Betania L. et al. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- RUIZ, Valdete M. Motivação na universidade: uma revisão de literatura. *Revista Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 15-24, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice ; GAUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 185-210.
- VASCONCELOS, Maria L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 77-94.
- VELLOSO, Rodrigo C. Música contemporânea e novas tecnologias: um plano de extensão universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Anppom, 1997. p. 104-109.

Recebido em 31/01/2008

Aprovado em 05/03/2008

Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso

Alice Farias de Araújo Marques

Universidade de Brasília (UnB)
palibru@yahoo.com.br

Resumo. O texto é uma exposição resumida da pesquisa de mestrado concluída em 2006, sob a orientação da Profª Maria Isabel Montandon, Universidade de Brasília. O trabalho é um estudo de casos múltiplos (Yin, 2005) que objetivou compreender processos de aprendizagens musicais extraclasse de três estudantes de instrumento musical, que buscavam, espontaneamente, conhecimentos além dos desenvolvidos em classe. A pesquisa norteou-se por questões relacionadas às razões, recursos e formas de aprendizagens dos estudantes. A orientação teórica ancorou-se em conceituações de sujeito educacional (Gimeno Sacristán, 2005), de aprendizagens não-formais (Libâneo, 2005b) e de autonomia (Piaget, 1994). Na verificação dos dados, aspectos como o mercado de trabalho e o prazer de tocar em grupo se sobressaíram nos processos averiguados. Formas de aprendizagem incluíam experimentação e pesquisa. Comportamentos como iniciativa própria e estabelecimento de metas e tarefas se apresentaram freqüentes às práticas dos estudantes. Ressalta-se como conclusão que, para o aluno, a escola centra-se particularmente na figura do professor.

Palavras-chave: aprendizagem de instrumento musical, aprendizagens não-formais, autonomia de aprendizagem

Abstract. The following text is a brief from a Master's research project concluded in 2006, supervised by Prof. Maria Isabel Montandon, Universidade de Brasília. The paper is a multiple case study (Yin, 2005), aiming at understanding the process of musical learning outside the classroom by three musical instrument students, who spontaneously seek information beyond the ones developed in class. The research revolved around issues related to the students' motivation, resources and means of learning. The theoretical basis was anchored in the concepts of educational subject (Gimeno Sacristán, 2005), non-formal learning (Libâneo, 2005b) and autonomy (Piaget, 1994). In data verification, aspects such as the labor market and the pleasure of ensemble playing were prominent among the processes observed. The means of learning included experimentation and research. Behaviors such as self-initiative and goal- and task setting were frequent in the students' practices. As a conclusion, it is demonstrated that, as far as the student is concerned, school is primarily built around the figure of the teacher.

Keywords: musical instrument learning, non-formal learning, self-learning.

Introdução

Esta pesquisa discorre sobre processos de aprendizagens musicais de três estudantes de música. O interesse no tema surgiu após observar que alguns alunos, espontaneamente, procuravam informações e habilidades relacionadas ao

seu instrumento, além das apresentadas em aula. Um dos casos mais marcantes foi o de um aluno de oboé de nível básico, que durante uma aula tocou uma peça musical utilizando uma técnica especial de respiração – a respiração circular ou

contínua¹ – considerada bastante complexa até para instrumentistas profissionais. Após ouvi-lo tocar, perguntei-lhe como a havia aprendido. Ricardo me disse que viu um oboísta a realizando durante uma apresentação e se interessou. Após conseguir algumas informações e por meio de tentativas e erros, passou a praticar a técnica. O conhecimento foi incorporado ao seu programa e amplamente aproveitado durante seu curso.

O caso de Ricardo não era único. Eu percebia que muitos alunos vivenciavam processos de aprendizagem musical fora da aula de música. Após refletir sobre isso, visando a esta pesquisa, três orientações se estabeleceram: 1) considerar essas atividades segundo a modalidade de aprendizagens não-formais (Libâneo, 2005b); 2) compreender os sujeitos dessas aprendizagens segundo conceituações de autonomia de Piaget (1994) e 3) considerar o educando mediante reflexões de Gimeno Sacristán (2005) sobre sujeito educacional.

Defini como objetivo da pesquisa verificar os processos de aprendizagens (trajetória e estratégias) de três estudantes selecionados, os quais, mesmo freqüentando aulas de música, buscavam aprendizagens novas fora das aulas. As questões que nortearam esse propósito foram:

- 1) O que leva o aluno, sob sua própria ótica, à busca de conhecimentos extraclasse, complementares aos seus estudos escolares de música?
- 2) Quais os recursos utilizados nessa busca?
- 3) Como ele administra as informações adquiridas?

Os procedimentos metodológicos se basearam em um estudo de casos múltiplos, considerando a concepção de Yin (2005, p. 19) ao defini-lo como a “estratégia preferida para responder a questões do tipo *como* e *por que*, e para focalizar fenômenos contemporâneos inscritos em algum contexto da vida real”. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, busquei colher subsídios que pudessem contribuir no levantamento de respostas às questões então levantadas.

As perspectivas teóricas

As aprendizagens formais, informais e não-formais

Para situar nesta pesquisa a aprendizagem

que não ocorre nos limites da escola, recorri a conceitos que intentam especificar adequadamente as situações de aprendizagens extra-escolares.

Para Libâneo (2005b), a característica fundamental que demarca as modalidades de ensino e aprendizagem é a intencionalidade dos sujeitos envolvidos. Segundo o autor, quando estes demonstram a intenção de ensinar ou aprender e para tanto determinam conscientemente objetivos e tarefas, as aprendizagens são denominadas formais ou não-formais. Em outro caso, são consideradas informais. Esses objetivos e tarefas mencionados são organizados por meio de ações programadas de ensino, com procedimentos didáticos bem definidos. São exemplos de educação formal ou não-formal a que ocorre em escolas convencionais ou ainda em igrejas e empresas que ofereçam atividades específicas de aprendizagem.

Segundo o autor, a diferença entre educação formal e não-formal é que esta apresenta uma estruturação e sistematização mais simples do que a formal. Por exemplo, atividades sociais programadas – ir a um museu ou ao cinema – e atividades escolares extraclasse – feiras, visitas – podem servir como exemplos de educação não-formal.

Ao afirmar que todas as modalidades se articulam entre si, Libâneo (2005b) reforça que todos os atos educativos integram-se como um sistema educacional único no qual são geradas as instituições, os produtos e os vários processos educacionais. Dentro dessa visão é que essa pesquisa busca salientar as aprendizagens não-formais relevando sua presença e importância nos processos educativos.

Contextos musicais não-formais: o sujeito educacional que aprende por si só

Em contextos musicais, a intencionalidade impulsiona várias aprendizagens não-formais que são conduzidas pelos próprios aprendentes (Corrêa, 2000; Gohn, 2003; Wille, 2003). Essa situação de autocondução é designada por alguns autores, e ainda pelo senso comum, como auto-educação (Libâneo, 2005a), auto-aprendizagem (Corrêa, 2000; Gohn, 2003), autodidatismo (senso comum). Esses conceitos destacam o aprendente como sujeito das próprias aprendizagens. É com essa perspectiva que a corrente pesquisa considerará os estudantes de música que buscam aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas musicais.

¹ Técnica respiratória na qual o instrumentista de sopro concentra uma reserva de ar na boca que será utilizada na continuação de emissão do ar dentro do tubo do instrumento. Isso permite que o instrumentista respire sem parar de tocar. O som não é interrompido e pode prolongar-se quanto quiser. Essa técnica é utilizada na execução de frases longas e data desde a mais remota história do oboé.

Gimeno Sacristán (2005) considera que o sujeito das aprendizagens ou sujeito educacional é resultado de um entrelaçamento conformado pelo seu papel instituído de aluno, com ações reguladas pela instituição e pelo seu espaço de vida independente, como indivíduo, e como membro de grupos sociais extra-escolares. É nesse espaço de vida independente que o sujeito educacional amplia sua rede de aprendizagens reforçando a colocação de Libâneo (2005b) sobre espaços e aprendizagens não-formais. Ao apontar o entrelaçamento entre a vida escolar e a extra-escolar, Gimeno Sacristán (2005) amplia a idéia de que o desejo de aperfeiçoamento não é um sentimento isolado, mas sim um produto dos variados processos e contextos aos quais se liga o estudante.

Ao discorrer sobre sujeitos que cuidam de suas próprias aprendizagens, considere necessário relacioná-los como autônomos de suas aprendizagens, na medida em que a condição de ser sujeito das próprias aprendizagens e de ser autônomo implica possuir características como objetividade, determinação e empreendimento de tarefas, autodomínio, autoconfiança, valorização das próprias ações, disciplina, necessidade de questionamentos e reflexões, iniciativa própria, gerência de novos interesses, necessidade de progresso intelectual (Piaget, 1994; Piaget; Heller, 1968).

As questões desta pesquisa se desenvolvem recorrendo aos conceitos então apresentados – o sujeito educacional, autônomo, em busca de suas aprendizagens não-formais.

Um estudo de casos múltiplos

O estudo de casos múltiplos pode contemplar um conjunto de histórias tanto de modo individual quanto de modo conjunto (Yin, 2005). Isso quer dizer que da mesma forma que determinada história pode se apresentar como objeto único de estudo, no qual se ressaltam suas peculiaridades, a mesma pode fazer parte de um universo de histórias únicas, observando-se as incidências dentro de uma dimensão coletiva. É sob essa perspectiva que compreendo, nesta pesquisa, as histórias de Célio, Ana Clara e Victor.

Célio, Ana Clara e Victor

Victor – 15 anos, aluno de aula particular, nível básico-intermediário – e Ana Clara – 17 anos, aluna da Escola de Música de Brasília, nível avançado, não profissional – foram selecionados tendo em vista observações realizadas durante longa convivência com os mesmos como professora. Célio – 26 anos, aluno da Escola de Música de Brasília, nível avançado, profissional – foi selecionado após ouvir

comentários de seu professor de instrumento. Esses estudantes evidenciavam mediante suas práticas o perfil de sujeitos autônomos de suas aprendizagens.

Após uma entrevista coletiva, inicial, dei início aos encontros individuais, sempre considerando os mesmos como uma oportunidade de interação humana (Szymanski; Almeida; Prandini, 2004, p. 12), cuja trama se dá pela percepção um do outro, em suas “expectativas, sentimentos, preconceitos [...]”.

Tanto as entrevistas coletivas quanto as individuais foram realizadas em salas espaçosas, silenciosas, respeitando as condições (Rosa; Arnoldi, 2006) de privacidade e tranqüilidade requeridas pela ocasião. Somente uma delas foi realizada na residência de um participante, o que não permitiu a concentração e o tempo que eu considerava necessário. Nesse caso, algumas informações foram complementadas com dados de outra entrevista. Foi permitida pelos participantes a gravação, a divulgação de qualquer trecho das entrevistas, bem como a identidade revelada dos mesmos.

Interpretando os dados

Tanto durante quanto após as entrevistas, busquei compreender as informações dentro de uma perspectiva analítico-interpretativa. Seguiu-se daí uma fase de categorização que, segundo Yin (2005), é uma das ferramentas comuns para a visualização dos dados apresentados. O autor complementa, no entanto que a análise das categorias deve basear-se na interpretação do pesquisador e não nas condições estatísticas, observação correspondida nessa pesquisa.

Foram quatro as categorias utilizadas para representar os dados dessa pesquisa:

- 1) Contexto biográfico: aspectos biográficos e contextuais da iniciação musical dos casos estudados.
- 2) Motivadores de aprendizagens: motivos que impulsionam às buscas extraclasse dos participantes da pesquisa.
- 3) Modos de aprendizagens: como os alunos estudados aprendem, quais os meios escolhidos para a solução de suas questões musicais.
- 4) Relações entre os contextos formais e não-formais: como os alunos estudados articulam e administram seus novos conhecimentos entre a sala de aula e fora dela.

O contexto biográfico

Antes de brincar com seus companheiros, a criança é influenciada pelos pais. [...] Essas circunstâncias exercem, como veremos, uma influência inegável [...]. (Piaget, 1994, p. 24).

Nessa perspectiva, a influência da família foi realçada por todos. A figura do pai se destacou como o esteio fundamental na iniciação e continuação musical dos sujeitos estudados. Em todos os casos o pai aparece como fonte de estímulo constante nos empreendimentos dos filhos.

Os pais dos estudantes tocam ou tocaram instrumentos musicais e tiveram uma interferência direta na aprendizagem inicial de seus filhos. O pai de Célio, que tocava violão, lhe ensinou as primeiras notas nesse instrumento e, quando o filho tinha por volta dos dez anos de idade, matriculou-o em uma academia de música. O pai possuía vários instrumentos em casa – violão, gaita, instrumentos percussivos. Ele pensava que algum destes poderia encantar seu filho. O pai jamais imaginou que o filho fosse justamente escolher bateria, que nem tinha em casa.

[...] meu pai não queria bateria em casa, minha mãe não queria, então foi meio que... depois desse tempo todo estudando, ele viu que... “Pô, não... não tem jeito”. Aí, ele me ajudou até a comprar a bateria na época. (Célio).

O pai de Ana Clara toca violão e flauta doce e ele mesmo ensinou à filha algumas notas nesse instrumento. Apaixonado pela filha, esse pai filma suas apresentações musicais, fala o tempo todo nela, pergunta aos professores o que ela precisa, compra-lhe os acessórios essenciais para os instrumentos – oboé e flauta doce, enfim, lhe dá o suporte possível para que a filha não seja privada de nada em seus estudos (observação minha como professora da instituição na qual Ana Clara se formou). Quando da compra do oboé de Ana Clara, ele ajudou a procurar e lhe fez uma surpresa: comprou o instrumento sem ela saber. Ela me disse ter ficado bastante emocionada com o gesto. A alegria foi muita naquele fim de ano.

A mãe de Victor é pianista profissional. Ela o colocou numa aula particular de piano quando este ainda tinha seis anos de idade. Victor lembra que a professora tinha o mesmo nome de sua mãe. Após estudar piano por quatro anos, resolveu se dedicar somente ao oboé, instrumento que iniciou aos nove anos. O pai é violinista e regente por *hobby* e está constantemente interagindo com o filho em grupos e orquestras da igreja. Victor e seu pai são colegas na música. O pai o ajuda a escolher músicas, lhe sugere partituras, procura-as junto com o filho na Internet,

faz arranjos para o filho poder tocar na orquestra, se apresenta com ele em casamentos, compra CDs, DVDs e livros para casa, disponibilizando-os ou oferecendo-os a Victor.

Outras pesquisas (Araldi, 2004; Corrêa, 2000; Lacorte, 2006; Wille, 2003) também apontaram o seio familiar como de muita relevância na iniciação e continuação da formação e prática musical.

Motivadores de aprendizagens

Saber mais

De acordo com os estudantes, a razão para ir atrás de outras informações é a curiosidade, a vontade de saber mais, e a paixão pelo instrumento. Eles explicitaram um gosto particular de procurar novidades.

Célio se declara um pesquisador inato. Exemplo disso são suas buscas planejadas. Ao buscar, ele procura estabelecer tópicos em função de algum interesse próprio, digamos, aprender a tocar samba rápido. Ele então seleciona algumas “referências” – denominação dada por ele para representar o repertório que ele seleciona para se basear. Depois de coletar várias referências, ele passa a elaborar a sua própria concepção de interpretação.

[...] vamos supor, eu quero estudar alguma coisa de salsa, né? Primeiro vou atrás das referências, pego alguns sons que me agradam e, em cima daquilo ali, eu já começo a identificar: “Ah, isso é um montuno, isso é uma rumba, é uma clave de salsa.” Com essas informações, eu pego a metodologia e vou em cima. (Célio).

Ana Clara também seleciona suas “referências”, e é bem detalhista em suas observações. Os detalhes são testados em estudos posteriores: “Observo a qualidade do som, o ligado, o *stacatto*. Depois vou tentar fazer parecido nessa ou em outra peça” (Ana Clara).

Os três estudantes compartilham forte interesse em saber mais sobre seus instrumentos. Piaget (1994) explica esse tipo de impulso – o de saber mais pela curiosidade – como uma característica pertinente à autonomia intelectual. Essa curiosidade é desenvolvida pelos estudantes de modo intenso, aprofundado nos temas de interesse. Os três dão o nome de “pesquisa” a essas buscas; “A Internet ajudou bastante, vou baixando, pesquisando. Fico horas assim” (Célio). “Flauta doce é um instrumento que tenho que pesquisar até mais que o oboé porque [...]” (Ana Clara). “Para me aperfeiçoar em alguma coisa eu pesquiso bastante” (Victor).

Tocando em grupo: mercado de trabalho, na igreja, por lazer...

O mercado de trabalho foi indicado como um dos mais exigentes de aprimoramentos e, para tanto, se torna imprescindível a aprendizagem de tópicos específicos que, segundo os três estudantes, nem sempre são fornecidos pelos ensinamentos formais.

Esses cantores tocavam de tudo, né? porque é *noite...* e eu não tinha muito conhecimento de, por exemplo, ritmo brasileiro, jazz... e eu tive que correr atrás “Ah, vamos tocar música tal”, que era um samba; então eu tocava aquele samba mais quadrado da face da terra. Chegava em casa e ficava: “Meu Deus! Eu tenho que aprender a tocar isso”. E ia correr atrás pra poder tentar suprir essa necessidade. Às vezes, terminava de tocar e ficava assim: “Nossa! Tem que melhorar isso”. Aí, isso ficava na minha cabeça (Célio).

Wille (2003) também aponta em sua pesquisa sobre vivências formais, informais e não-formais de três adolescentes a intenção destes de buscarem conhecimentos específicos no intuito de superar questionamentos musicais e, em consequência, melhorar o desempenho em seus grupos musicais.

Tanto Ana Clara quanto Célio revelaram que a aquisição crescente de informações se reflete na qualidade da prática musical. Célio deu como exemplo a aprendizagem da leitura e escrita musical. O fato de ele ter aprendido a ler e escrever lhe possibilitou visualizar e escrever trechos musicais difíceis, os quais ele pôde compreender, estudar e tocar: “[...] eu consigo imaginar [o que está escrito] só escutando o que a pessoa está fazendo, ou eu vejo o material escrito e já é mais fácil pra executar” (Célio).

Célio formou com seus amigos um grupo de estudo. Eles se reúnem especificamente para estudarem juntos, sem a pretensão de se apresentar. Em seus encontros eles trazem sugestões de repertório e trabalham em conjunto seus interesses: “Nesse grupo de estudos a gente está sempre trabalhando junto, se cobrando junto. Geralmente a gente separa material que todo mundo goste” (Célio).

Victor declara que é legal tocar no grupo composto por seu pai, seu irmão e a namorada do seu pai. Ele diz que essa prática o faz aprender mais porque, nisso, ele conhece outros estilos de música.

Libâneo (2005a, p. 22) explica essas práticas como “a experiência direta com o meio pela atividade”.

de”. Ou seja, para os estudantes aqui observados, é o meio que vai contribuir com a experiência real, são as contribuições dos outros colegas, dos grupos é que vão também dirigindo o que se deve aprender para que se possa sobreviver com prazer junto à comunidade escolhida para as práticas.

Modos de aprendizagens

Piaget (1974) explica que interesses ou necessidades de novas aprendizagens correspondem a estruturas específicas (cognitivas e afetivas) já desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento pelo sujeito. O sujeito, enquanto ativo na construção dessas aprendizagens, alimenta novos esquemas de aprendizagens, então fomentadores de novas necessidades e interesses, comportando, para tal, estruturas cognitivas e afetivas. Não têm fim as buscas desses estudantes porque cada achado suscita novas buscas: “[...] a cada dia a gente tá mudando, aprimorando, afinal, as exigências vão mudando e você tem que se adequar ao contexto” (Ana Clara).

Mas quando alguém se sujeita a “realidades intelectuais impostas externamente”, encena uma ação apontada por Piaget (1994, p. 93) como coação intelectual. A superação desta vem indicar condição de autonomia por parte do indivíduo. Ao compreender essas exigências citadas por Ana Clara em sua fala anterior como uma possibilidade de “realidade intelectual imposta”, permito-me concluir que Ana Clara de forma nenhuma se submete a mesma, pois ao valorizar suas preferências e ao afirmar categoricamente que não se restringe a nenhum método específico, Ana protagoniza autonomia e determinação.

[...] em relação à palheta, eu busco a que deu certo. Não sou restrita a um tipo específico, àquele método, à determinada Escola.² Se você se limita àquilo que o seu professor está falando, você acaba ficando pra trás, porque, na verdade, aquela é a concepção do seu professor, e acho que você tem que ir atrás de outras concepções. Seu professor tem que te dar essa liberdade. Como professor, como instrumentista, ele deve saber [...]. (Ana Clara).

Victor, Ana Clara e Célio possuem o hábito de ver e ouvir vídeos, gravações, apresentações de instrumentistas. O investimento dos três estudantes em ouvir vasto repertório contribui naturalmente para que eles tenham conteúdo suficiente para também selecionar repertórios para tocar. Victor é um dos aficionados em descobrir peças musicais para tocar. Aliás, ele mesmo é um dos grandes fornecedores de material para suas aulas de oboé: “boa parte das peças que eu treino na aula, eu mesmo levo”.

² Conjunto de normas que delimitam concepções técnicas e estéticas determinantes à expressão musical. Para diferenciar essa concepção daquela que diz respeito ao ambiente escolar, grafarei a primeira com a inicial maiúscula.

A Internet tem sido outra grande referência para os estudantes pesquisados. Lá, Victor consegue partituras, palhetas, informações, acessórios para o oboé; Célio baixa gravações de músicas e também partituras. Só Ana que diz não ter acesso fácil à Internet.

Segundo Wille (2003), esses recursos potencializam o aprendizado. Os sujeitos de sua pesquisa – jovens adolescentes – utilizam igualmente recursos independentes da escola, como, por exemplo, revistas de música, CDs, computador e Internet.

Gohn (2003), em sua pesquisa sobre meios tecnológicos utilizados em auto-aprendizagens, ressaltou a presença e a importância do vídeo, que tem facilitado muitas aprendizagens devido à visualização de gestos dos instrumentistas. Para Libâneo (2005a), aprendizagens mediadas por meio tecnológico – televisão, rádio, Internet – são de ordem intencional. Segundo o autor, é acentuado o poder pedagógico desses “agentes educativos” (Libâneo, 2005a, p. 27), pois, mediante os meios tecnológicos, são transmitidos, de forma explícita ou implícita, saberes, práticas e modos de ação.

Para Gohn (2003) a auto-aprendizagem musical condiz com uma perspectiva de produção e não apenas com um ato mecânico de absorção de informações. A tecnologia reforça a autonomia na aprendizagem, na medida em que o estudante percebe que ele pode lidar sozinho, ou melhor, autonomamente com determinado assunto, mesmo que ele esteja vinculado à escola ou professor.

Atualmente, o impacto dos processos informais e não-formais está cada vez mais determinante sobre os processos formais. O aparato informacional convence, de maneira crescente, os educadores pelo seu poder educativo. Daí a necessidade de dar significados legítimos ao que acontece fora da formalidade (Libâneo, 2005b).

As iniciativas praticadas pelos alunos de modo espontâneo se perfilam como “parte da própria experiência humana” (Libâneo, 2005a, p. 22). O aluno como sujeito do seu conhecimento é aquele que se auto-educa, é o que se posiciona frente à sua realidade interferindo nesta mediante suas experimentações, suas buscas, mediante a escolha de recursos mediadores.

O posicionamento crítico, peculiar aos indivíduos autônomos, filtra o que vem de fora, deixando passar somente o que é de seu consentimento. Além disso, essa mesma postura crítica constrói um controle de qualidade das coisas apreendidas. Daí decorre o estabelecimento de critérios de auto-avalia-

ção. Célio denota, em várias de suas falas, a sua preocupação em controlar a qualidade de sua produção. Inclusive, ele complementa que só quando tudo está dentro de seu padrão de qualidade é que ele busca outra peça para estudar.

[...] eu ia tentando aplicar até a hora que eu achasse que já estava limpo o som, que eu não estivesse errando muito, na hora que o som começasse a ficar mais nítido e tal. (Célio).

Um ponto alto nas buscas de Victor é a experimentação. Ele gosta de buscar novas possibilidades sonoras no instrumento, por exemplo, sons multifônicos; improvisado com efeitos: “[...] às vezes, eu tento improvisar um pouco, eu invento coisas pra tocar, pra explorar bem o oboé”.

Segundo Libâneo (2005b), a auto-educação relaciona o sujeito a todas as dimensões: intelectuais, sociais, afetivas, físicas, estéticas e éticas. Nessa perspectiva, é possível interpretar que os três estudantes desta pesquisa procuram em suas buscas atingir as dimensões mencionadas, na medida em que se preocupam com suas próprias ambições intelectuais, suas interações sociais, suas condições físicas, suas concepções estéticas e seus sentimentos éticos.

Relações entre os contextos formais e não-formais

Uma evidência fortemente apontada pelos três estudantes foi a da imagem da escola como o lugar que oferece informações técnicas e teóricas em contraposição com o “lá fora” – o lugar onde se realiza a prática, a vivência: “Na escola, geralmente é pra pegar a técnica, a teoria. Eu acho que a prática é lá fora” (Célio); “É... na aula tem os conselhos. Lá eu tenho as dicas pra fazer as coisas” (Victor).

Apesar dos três estudantes terem indicado a escola como uma fonte que delimita as informações à técnica e à teoria, não percebi nas falas de Célio e de Victor uma visão denegrida da escola. Parece-me que para Victor não há conflito algum em frequentar uma escola (professor, no caso) – que só cuida da técnica e da teoria e de algum repertório tradicional – e em resolver suas outras questões musicais fora do espaço escolar. Victor consegue aprender tópicos de seu interesse mediante outros recursos: Internet, coleções, livros, e a própria prática em grupos, como, por exemplo, nas atividades de sua igreja. Talvez devido a isso ele não responsabilize a escola por não fornecer outros tópicos de seu interesse, além da técnica, da teoria e do repertório tradicional. Ele dispõe em sua casa de muito material de consulta – CDs, DVDs, partituras – e os utiliza na “otimização do seu aprendizado” (Wille, 2003,

f. 120). Para Victor e Célio, o professor agiliza a aprendizagem.

[...] tem coisas que eu aprendo mais na aula porque eu vejo fazer. Por exemplo, eu posso ler sobre raspagem, mas ver, só na sala de aula, com o professor mexendo nas palhetas e tudo. (Victor).

Na aula, o que me facilitou muito, por exemplo, era chegar no professor e falar “Pôxa, eu tô tendo dificuldade pra tocar samba rápido”. Aí, ele sentar comigo e falar: “Não, vamos fazer alguma coisa pra gente estudar samba rápido”. Então, já ia direto naquele problema que eu tinha e a resposta era muito mais rápida. De repente eu tava tendo dificuldade pra estudar um baião: “Ah, eu preciso tocar um baião e não tô tendo facilidade” – “Ah, então vamos estudar baião.” (Célio).

Célio e Ana Clara possuem a opinião de que a escola não é a única fonte, mas é a principal. Ocorre que apesar do seu alto nível em oferecer conhecimentos nem sempre consegue convencer o aluno, que deve, então, se lançar na busca de outras alternativas de aprendizagem. Lá fora, existem outras formas de aprender, outras fontes de conhecimentos, por exemplo, a Internet, a prática com outros colegas, os festivais, as apresentações musicais, as gravações.

[...] acho que a escola sempre vai ser a primeira fonte pra gente buscar informação. Pintou uma dúvida, a gente tá lá dentro e com os melhores profissionais de Brasília. Se a gente buscar lá e não conseguir uma alternativa de lá de dentro, a gente pode continuar pesquisando de outras formas. (Célio).

Célio destacou a sua relação com o professor como a parte mais dinâmica no que diz respeito à escola. Sua relação com o mesmo é por ele descrita como dialógica, interativa, de respeito mútuo, de colaboração.

[...] muito do que eu aprendi lá [na escola] foi o meu professor que me deu a liberdade de trazer de fora. Também é freqüente chegar na aula e ele ter alguma coisa pronta pra me passar... Mas ele sempre me deu essa liberdade de trazer dúvidas de fora pra dentro da aula e a gente, de repente, passar a aula discutindo sobre aquilo, né? Ou aprendendo sobre aquilo. É uma oportunidade de intercâmbio: pegar as coisas que eu fazia na aula e aplicar fora, e pegar as coisas de fora e trazer pra lá, pra gente abordar. (Célio).

“Vinte minutos de prática [de banda], né? Lógico que dá pra se aprender, mas acho que a necessidade de praticar é muito maior” (Célio). Célio observa que na escola a prática é reduzida a um tempo curto, por isso ele acredita que o professor deva sair da sala de aula em busca do aluno, para também compreendê-lo nas dimensões extra-escolares. Célio possui ainda o ponto de vista de que, na escola, o aluno é aluno; lá fora, o aluno é artista, é profissional. Célio aponta o professor como o elo para essa realidade que a escola não pode fornecer. Eu reflito:

será que a escola deveria mesmo ou poderia fornecer uma realidade que não a dela própria?

[...] sempre faço convite pra [o professor] me ver tocar, porque eu acho que é a melhor forma dele poder me ver fazendo o que ele quer que eu faça, né? Que é praticar. Ali na escola é um local onde a gente, lógico, vai aprender, o professor passa algumas coisas e tal, mas no meu instrumento, eu não vivo de tocar bateria sozinho. (Célio).

Ao refletir sobre o professor – elo entre a escola e a realidade além dos muros escolares – ouvi Ana Clara dizer que professores inflexíveis dificultam a interação, pois provocam o receio de se compartilhar idéias. A queixa de Ana Clara se deve à dificuldade de aceitação de alguns professores em relação às diferenças e às buscas de seus alunos.

[...] Eu ainda não vi, assim, oboístas tão flexíveis quanto a Escolas, assim, de aceitarem uma coisa da Escola alemã e também da americana. Então às vezes isso impossibilita; às vezes você fica meio receoso, assim, de compartilhar certas coisas, porque você tem a impressão de que ele não acha a mesma coisa, não recebe bem. [...] a partir do momento que ele aceita isso, de você tá buscando outras coisas, acho que é uma relação muito mais satisfatória, né? Acho que é muito mais, é estimulante também. (Ana Clara).

Ana entende que a tarefa da escola, na figura do professor, é contribuir e jamais obstaculizar o exercício de liberdade e o interesse por outras coisas que a escola não pode dar. Ela ressalta na fala seguinte a baixa incidência de diálogo sobre as buscas dos alunos.

[...] claro que tem professores que seguem Escolas, mas acho que o professor não deve limitar o aluno a uma coisa específica ou a uma Escola específica. Ele vai ajudar naquilo que ele puder na Escola que ele tá especializado. Se você quiser buscar outras, você tem que ir atrás. Eu até faço poucos comentários [sobre as dúvidas]. Às vezes o professor pergunta: “Ah, como é que tá a ponta?”. Aí eu falo, né? Mas [silêncio] geralmente não tem muito diálogo não. (Ana Clara).

Ana, tal e qual Célio e Victor, entende a escola como fornecedora da técnica e, do mesmo modo que eles, ela explicita que é fora que se aprende a interpretar, a ser musical, pois é fora que se encontram as pessoas com as quais se compartilha a prática musical. Ana e Célio não negam que a escola dá o que pode no sentido musical, mas é pouco em relação ao mundo lá fora.

Técnica é uma coisa que você, com certeza, aprende em aula, né? Mas acho que a questão de interpretação é sempre fora. Até mesmo porque você tem que estar escutando, né? Dentro e fora da aula. Mas justamente pelo fato de você estar escutando, de você ir pra uma orquestra, de você ter contato com grupos, outros meios... eu acho que a questão da interpretação, da musicalidade, assim, é mais fora da aula, do que... não aula. Na aula, com certeza sim, mas a técnica, principalmente é mais restrita à aula. (Ana Clara).

O “lá fora” está relacionado à realidade do mercado de trabalho, da prática das atividades musicais, das pessoas com as quais se vai compartilhar as atividades musicais. É por isso que lá correm outros saberes, os quais interessam ao aluno artista, aluno instrumentista, aluno profissional.

Os alunos que sabem a escola como fonte de informações técnicas aproveitam lá seus conteúdos, segundo eles, de alto nível, e os aplicam em suas vivências práticas ou em suas reelaborações intelectuais, conceituais. No entanto, não deixam de desejar nessa escola um espaço mais acolhedor de suas idéias e necessidades.

Conclusão

Ao rever os conceitos e as leituras realizadas nessa pesquisa, uma das conclusões mais marcantes foi a de que, apesar da mobilização freqüente dos alunos em direção a sua autoformação, a escola ainda ocupa um lugar especial e insubstituível no conceito deles, e principalmente a figura do professor se situa como ponto central dessa mesma escola. Entretanto, foi possível perceber que a comunicação entre escola e aluno não tem sido amplamente dialógica; fato que pode se apresentar relevante no momento em que o aluno se propõe a aprender mais do que lhe é indicado. Ana Clara ilustra bem

isso ao dizer que seria mais estimulante ter o professor ao lado na hora de aprender.

Independentemente do nível de cooperação de seus professores na busca por novas aprendizagens, os três estudantes se mostraram inteiramente autônomos em seus estudos. Observa-se, no entanto, que a escola (Piaget, 2005) é um dos espaços de concretização da autonomia e nela estão compreendidos todos os seus agentes – alunos, professores e gestores. E nesse espaço de autonomia, de cooperação, novas relações educacionais poderiam ser observadas no sentido de se estimular novos aprenderes e de se considerar as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos.

Os estudantes entendem suas várias aprendizagens como produtos de um processo e contexto maiores do que unicamente o escolar. São eles que afirmam que é lá fora onde aprendem a interpretar, a compartilhar a música, a se tornar artistas. O pertencimento a esse todo lhes traz satisfação além de abrilhantar seu lado artista, profissional e pessoal. Será que não poderíamos, nós educadores, igualmente pertencer a esse processo e contexto – que pula muros e corre o vasto mundo do saber – para que possamos não somente receber a infância (Libâneo, 2005 a), mas ajudá-la a crescer e a tornar-se adulta, contribuindo amplamente para o desenvolvimento do sujeito criativo, pensante e autônomo!

Referências

- ARALDI, Juciane. *Formação e prática de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablumme, 2003.
- LACORTE, Simone. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2005a.
- _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005b. (Coleção Educar).
- PIAGET, Jean. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- _____. *O juízo moral na criança*. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *Para onde vai a educação?* Tradução: Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- PIAGET, J.; HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. Tradução: María Luísa Navarro de Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1968.
- ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SZYMANSKI, Heloísa (org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).
- WILLE, Regiana Blank. *Educação musical formal, não formal ou informal: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em 31/01/2008

Aprovado em 04/03/2008

Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal

Body Dynamics for Music Education: the search for a music-body experience

Patrícia Furst Santiago

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

Resumo. Este relato de experiência descreve a experiência vivida por um grupo de músicos-estudantes na disciplina Dinâmicas Corporais para a Educação Musical, ministrada no currículo do Mestrado em Música da Escola de Música da UFMG. O artigo descreve o conteúdo e os princípios e abordagens pedagógicas da disciplina, seguidos de uma discussão de grupo que oferece as percepções dos estudantes sobre diversos aspectos importantes de sua experiência naquele contexto. A experiência vivida nas Dinâmicas Corporais para a Educação Musical gera reflexões sobre o desenvolvimento de vivências *musicorporais*, ou seja, vivências nas quais a construção dos saberes musicais ocorre através da integração entre corpo e música.

Palavras-chave: corpo, educação musical, criação

Abstract. This article describes the experiences of a group of post-graduates, while attending to the discipline called Body Dynamics for Music Education, which is part of the curriculum of the Masters in Music of the Music School of UFMG. The contents, principles and pedagogical approaches of the discipline are described. A group discussion is also offered, providing the perceptions of the post-graduates concerning their experiences while attending to the discipline. The living experiences provided by the Body Dynamics for Music Education generates some reflective thoughts about the construction of musical knowledge in connection with body experiences.

Keywords: body, music education, creativity

No Brasil, músicos e pesquisadores têm se preocupado com a relação entre corpo e música no que se refere à saúde do músico,¹ ao aprendizado do instrumento musical² e à educação musical.³ O relato de experiência apresentada neste artigo busca endossar tal preocupação, pois lida com o corpo no contexto da educação musical. O artigo descreve e discute as experiências vividas por um grupo de

estudantes de pós-graduação na disciplina intitulada Dinâmicas Corporais para a Educação Musical, ministrada pela autora deste artigo no Mestrado em Música da Escola de Música da UFMG, durante o segundo semestre de 2007. As Dinâmicas Corporais, como serão designadas doravante, tiveram um caráter eminentemente prático, tratando o corpo como agente integrante do aprendizado musical.

¹ Por exemplo, Andrade e Fonseca (2000), Santiago (2005a), Alves (2007), Fonseca (2007) e Costa (2003).

² Por exemplo, Pederiva (2006a, 2006b) e Santiago (2006, 2007).

³ Por exemplo, Bündchen e Kebach (2005) e Santiago (2005b).

Ao longo de um semestre, quatro projetos pedagógicos foram elaborados na disciplina, privilegiando três modalidades da música: apreciação, criação e *performance*.⁴ Uma discussão de grupo foi conduzida no final do processo, para que todos os participantes pudessem compartilhar suas opiniões e percepções sobre os processos ocorridos durante a elaboração dos projetos pedagógicos. Dessa forma, foi possível refletir coletivamente sobre os conteúdos da disciplina, bem como avaliá-los.⁵

As Dinâmicas Corporais tiveram como principal objetivo proporcionar aos participantes um espaço para a elaboração de projetos pedagógicos nas três modalidades em conexão com ações corporais. A disciplina objetivou também levar os participantes a se expressarem individualmente, porém trabalhando de forma coletiva. Paralelamente, os participantes foram encorajados a explorar suas habilidades enquanto professores de música e a vislumbrarem ou endossarem a integração entre música e corpo em suas próprias pedagogias. Finalmente, a disciplina buscou favorecer o desenvolvimento de pesquisa em música e corporeidade.

Princípios pedagógicos das Dinâmicas Corporais

Princípios pedagógicos nortearam as Dinâmicas Corporais em todas as fases de sua realização. A preocupação primordial e constante na disciplina foi a de buscar uma vivência holística, que integrasse corpo e música, evitando a idéia de se fazer música *através* do corpo. Tal visão poderia nos levar a conceber uma realização técnica, empreendida pelo corpo, que atendesse às demandas do fazer musical. Estaríamos enfatizando aqui a dicotomia entre técnica e música, que é exatamente o que tentamos evitar durante a realização das atividades propostas na disciplina.

Tendo como prática o teatro, Tourinho e Silva (2006) oferecem reflexões que nos ajudam a compreender o princípio de vivência corporal holística. Segundo eles,

Podemos lidar com este instrumento [o corpo] de maneira disciplinar, entendendo-o como mecanismo através do qual executamos uma idéia. Ou podemos entendê-lo como agente do nosso trabalho artístico, como parte integrante da *Gestalt* ser humano, CORPO-MENTE-ESPÍRITO, entendendo o corpo enquanto corporeidade e partindo de uma abordagem libertadora. (Tourinho; Silva, 2006, p. 37).

Nóbrega (2005, p. 610) também endossa esta visão holística do corpo na educação:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpos. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Deste modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade.

Nas Dinâmicas Corporais, o princípio de vivência holística favoreceu a construção global da experiência musical dos participantes em sala de aula, envolvendo sua percepção auditiva, tátil e visual e sua percepção do espaço e do tempo. Porém, buscamos ir além desse ponto, criando situações onde o fazer musical dependesse intrinsecamente da ação corporal e vice-versa, um gerando o outro. Para os participantes da disciplina, não houve uma separação entre música e corpo, mas a integração de ambos, o que gerou um princípio que chamaremos de *vivência musicorporal*.

Outro princípio essencial para a disciplina foi *liberdade de expressão* dos participantes. Buscamos evitar o uso do corpo como instrumento de ação, que se engaja na atividade musical de forma mecânica e inexpressiva. Ao contrário, consideramos o corpo como agente musical, que cria ações *musicorporais*. Tourinho e Silva (2006, p. 39) nos ajudam a compreender essa questão:

Quando buscamos abordar e desenvolver a imagem corporal, esta intervenção deve procurar ocorrer através da convergência de intervenções motoras e/ou psíquicas. O "ponto chave" situa-se no fato do indivíduo sentir-se reconhecido e valorizado por sua singularidade, permitindo a vivência de sua impulsividade em um contexto prazeroso em que sua energia vital flui nas atividades que realiza.

Para se criar esse contexto prazeroso, onde a liberdade dos participantes fosse possível, foi essencial enfatizar a *preparação gradual dos corpos*, outro princípio operante nas Dinâmicas Corporais. A seqüência de atividades propostas na disciplina buscou proporcionar aos participantes uma experiência gradual de expansão de seus corpos no espaço, bem como a interação e o contato progressivo entre corpos. Os participantes buscaram atuar de forma espontânea, evitando avaliar e julgar as ações uns dos outros, bem como as próprias, a fim de melhor explorar suas possibilidades *musicorporais*.

⁴ Diversas das atividades realizadas em cada projeto foram filmadas em vídeo, em câmara digital (Sony 700x); elas foram posteriormente gravadas em DVD.

⁵ A discussão de grupo foi gravada em vídeo e, posteriormente, transcrita.

A *construção da ação coletiva* foi outro princípio, dos mais relevantes, adotados pela disciplina. Embora os participantes tenham atuado com liberdade individual, eles buscaram formar um “todo” na realização das atividades, dado o caráter coletivo das mesmas. Assim, a atuação dos participantes como integrantes de um grupo buscou representar uma estrutura conjunta, um só corpo formado por várias unidades, como se a turma fosse uma “tribo” originária. Nketia (1974, p. 21, tradução minha) comenta que nas sociedades tradicionais africanas o fazer musical coletivo é freqüente em eventos sociais, tais como os rituais e cerimônias:

A *performance* musical nesses contextos assume uma função múltipla na comunidade: ela proporciona uma oportunidade para se partilhar experiências criativas, para se participar do fazer musical como uma experiência coletiva e de se usar a música como um meio de se expressar os sentimentos do grupo.

Esse foi exatamente o caso nas Dinâmicas Corporais. A realização de atividades comunais gerou grande integração e socialização do grupo, o que foi muito relevante para seus participantes, como será demonstrado mais à frente, na discussão de grupo.

A noção de *corpo enquanto signo* foi também essencial para o desenvolvimento das Dinâmicas Corporais. O corpo-signo sugere, indica ou simboliza algo, podendo representar coisas diferentes para diferentes pessoas. Aqui é relevante a relação do corpo em si mesmo com aquilo que ele sugere, indica ou simboliza e a forma como o corpo é percebido por outros. Esse princípio está intimamente associado à questão da socialização e comunicação dos indivíduos dentro do grupo, uma vez que as comunicações entre participantes durante as atividades se deram freqüentemente através de meios não-verbais e de gestualizações.

Outros princípios indispensáveis à realização das Dinâmicas Corporais foram a *viabilidade técnica*, o *apreço por realizações musicalmente expressivas* e a *organização das idéias musicais*, com elaboração formal cuidadosa. A disciplina propôs atividades simples, passíveis de serem realizadas por qualquer participante. Não houve dificuldades técnicas a serem superadas, como, por exemplo, movimentos corporais e entoações difíceis, ou *performances* musicais de complexa realização. Não se buscou perfeccionismo na realização das atividades. Ao invés disso, grande ênfase foi dada para ações expressivas, providas de intencionalidade, precisão, fluência e organicidade.

Abordagens pedagógicas

O *lúdico*, os *processos criativos*, a *transmis-*

são oral da vivência e do conhecimento musical e a *realização de performances musicorporais* formam o conjunto de abordagens pedagógicas adotadas nas Dinâmicas Corporais. O lúdico tem sido sistematicamente adotado como metodologia de ensino e aprendizado na educação musical, uma vez que demanda e favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas significativas. Jogos servem ao processo de vivência musical na medida em que possibilitam aos jogadores a sistematização de procedimentos através das regras e convenções. Eles também favorecem os princípios que as Dinâmicas Corporais tanto prezaram, tais como a construção de vivências *musicorporais*, a liberdade de auto-expressão, a preparação gradual dos corpos e, principalmente, a construção de ação coletiva.

Brougère (1998, p. 20) discute o jogo enquanto fenômeno sociocultural, o que nos leva a compreender melhor sua função na construção de ações coletivas: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Ele defende a existência de uma “cultura lúdica”, na qual há um conjunto de regras e significações próprias do jogo que devem ser assimiladas pelo jogador. Brougère (1998, p. 30) destaca ainda a cultura lúdica como produto de múltiplas interações sociais: “É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura para haver jogo”.

Os *processos criativos* – improvisação e composição – foram adotados como abordagens pedagógicas em todos os projetos desenvolvidos pelos participantes, tornando-se um ponto-chave do trabalho. Para motivar o processo de criação nas Dinâmicas Corporais, em diversas ocasiões foram estabelecidas idéias simples que serviram para deslanchar a criatividade dos participantes. Partindo dessas idéias, improvisações foram elaboradas até que estruturas fossem definidas e memorizadas, gerando composições *musicorporais*. Enquanto a improvisação convida o músico a pensar em atividade e a engajar na realização de impulsos musicais contínuos, a composição o leva a pensar sobre relacionamentos dentro da peça como um todo, de forma a concretizar e revisar suas idéias musicais (Burnard; Younker, 2002, p. 16). Ambos, improvisação e composição, podem ser meios para se desenvolver conhecimento musical e habilidades performáticas (Green, 2001, p. 45).

Outra abordagem pedagógica relevante nas Dinâmicas Corporais refere-se à forma através da qual as improvisações e composições foram transmitidas

dentro da turma – a *transmissão oral*. Na realização de improvisações e composições, os participantes aludiram a ritos de passagem, desempenharam papéis em dramas sociais e em jogos miméticos, adaptando-se corporalmente para construir comunicações não verbais e para partilhar vivências e conhecimento musical. Em tradições orais, o processo de aprendizado ocorre através da enculturação,⁶ na qual o “ouvir”, o “observar” e o “fazer” tornam-se mais importantes do que aquilo que está sendo ensinado (Akinpelu apud Kwami, 1993, p. 27).

Finalmente, através da *realização de performances musicorporais*, buscamos trabalhar as improvisações e composições para que estas se tornassem ações performáticas de grupos de participantes, de forma a favorecer a vivência da continuidade, do fluxo, da coerência e da plasticidade, da organicidade e da estruturação *musicorporal*.

Os participantes das Dinâmicas Corporais

Quatorze foram os participantes das Dinâmicas Corporais. Dentre eles estão alunos da Graduação e da Pós-Graduação da UFMG e alunos que cursam a disciplina isolada. É importante ressaltar que, além de educadores musicais, a disciplina contou com a participação de regentes, instrumentistas e atores, o que muito enriqueceu as experiências em sala de aula. Os participantes serão apresentados a seguir, com breve definição de seus perfis profissionais.

Ana Carolina de Paula Oliveira
Atriz. Aluna do curso de Ciências Sociais da UFMG.

Ana Cristina Sabino Alves
Ritmista pela Metodologia Verbo Tonal. Especialista em Deficiência Auditiva pela Unicamp e Educadora Musical em Educação Inclusiva.

Andréa Cristina Cirino
Clarinetista e educadora musical. Professora de música no Centro de Ensino Técnico (CET) da Polícia Militar.

Daniela Vilela de Moraes
Professora do Allegretto – Centro de Educação Musical. Mestranda em Educação Musical pela Escola de Música da UFMG.

Davi Dolpi
Ator, diretor e professor de teatro. Mestrando em Artes/Teatro pela Escola de Belas Artes da UFMG.

Felipe Boabaid Guerzoni
Professor de guitarra da Pro Music Escola de Música e de percepção musical do CEFAR – Palácio das Artes.

Ivan Egídio da Silva Junior
Professor de saxofone da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Marilena Consuelo Horta de Melo Popoff
Professora de flauta transversa do Conservatório Brasileiro de Música (RJ). Professora de flauta doce do Instituto Superior de Educação (RJ).

Militza Franco e Souza
Professora de Flauta Doce e Transversa do Centro de Extensão em Música, UFMG. Coordenadora da Área de Sopros do Centro de Musicalização Infantil, UFMG. Coordenadora Pedagógica do Projeto Música na Escola (UFMG, MEC e Unesco).

Rosa Maria Ribeiro
Professora do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical. Professora da Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (UEMG-Fevale/Diamantina).

Rosiane Reis Almeida
Regente. Aluna do curso de Especialização em Educação Musical da Escola da UFMG.

Sérgio Messias Guimarães
Compositor, produtor musical e regente dos Corais Infantil e Juvenil do Colégio Santo Antônio, Coral Crescere e Corporação Musical de Inhaúma, MG.

Willsterman Sottani Coelho
Regente. Mestrando da Escola de Música da UFMG.

Zuley Jhohana Duran Peña
Aluna do curso de Especialização em Educação Musical da UFMG.

⁶ Segundo Green (2001, p. 22), enculturação refere-se à aquisição de habilidades e conhecimento musical por imersão de um indivíduo nas práticas musicais da cultura à qual pertence. Campbell (1991, p. 80) enfatiza o aspecto social da enculturação, indicando que, nesse processo, uma variedade de experiências ocorridas dentro de uma cultura é partilhada por cada um de seus membros.

Os projetos pedagógicos das Dinâmicas Corporais

As Dinâmicas Corporais consistiram de quatro projetos pedagógicos, contendo cada um deles um encadeamento lógico de atividades que possibilitasse aos participantes realizar atividades *musicorporais* progressivamente, de forma prazerosa e expressiva. Tais projetos poderiam ser eventualmente aplicados pelos participantes em seus próprios ambientes de trabalho, com as devidas adaptações, de acordo com a natureza dos contextos, grupos e faixas etárias de seus integrantes.

Projeto 1: Jogos de integração e dinâmicas de aquecimento

Foram realizados dois encontros dedicados a jogos de integração e dinâmicas de aquecimento.⁷ Esses jogos e dinâmicas tiveram a função de iniciar os participantes em processos musicorporais, buscando prepará-los para atividades mais específicas que ocorreriam mais tarde na disciplina, mobilizando, assim, sua sensibilidade, atenção e criatividade, bem como sua disponibilidade para o trabalho em conjunto. As atividades realizadas em aula exploraram o espaço-tempo, os parâmetros do som (tempo, alturas, dinâmicas e timbres) e parâmetros relativos à composição musical (texturas, densidades, forma e articulação). Especial atenção foi dada à sensibilização dos olhos, ouvidos e tato dos participantes, em conexão com a realização de eventos sonoros.

Projeto 2: Corpo e apreciação musical

Foi proposta a audição de três peças de origem africana e brasileira.⁸ Após ouvirem as peças, os participantes foram divididos em três grupos, que foram encaminhados para salas separadas, munidos de aparelhos de som e do CD contendo as peças. Cada grupo deveria realizar um trabalho de apreciação musical o mais detalhado possível, detectando características de cada peça e selecionando trechos ou estruturas que lhes parecessem interessantes (tais como melodias, seqüências rítmicas, qualidades timbrísticas, texturas, andamentos, caráter de

um trecho, etc.). A partir desses trechos ou estruturas, cada grupo elaborou uma composição *musicorporal*. Após passarem por esse processo de criação, os três grupos se reuniram novamente, para que pudessem apresentar suas peças uns para os outros.⁹

Numa segunda etapa desse projeto de apreciação musical, os participantes decidiram buscar em suas discotecas particulares obras musicais que servissem a um processo específico de apreciação de parâmetros do som e parâmetros da composição. A turma ouviu uma seqüência de peças trazidas pelos participantes. Foram selecionadas obras ilustrativas de determinados aspectos musicais, tais como contrastes evidentes de dinâmicas, andamentos, timbre, caráter, dentre outros. Essas obras serviram, depois, para a elaboração de pequenas coreografias coletivas.

Projeto 3: Corpo e rítmica

Foram propostas para a turma como um todo, diversas dinâmicas que focam o ritmo, tais como parlendas, dinâmicas que favorecem a vivência de pulsação, durações e apoio, jogos rítmicos e improvisações rítmicas.¹⁰

Projeto 4: Corpo e performance musical

O projeto se iniciou com sugestões dos participantes sobre como criar uma *performance musicorporal* a partir de qualquer elemento determinado pelos próprios participantes. Dois deles sugeriram a canção de Gilberto Gil – *Toda Pessoa* – como ponto inicial para o trabalho de criação. A turma não se dividiu em grupos, mas se manteve unida para a realização desse projeto. As atuações corporais foram desenvolvidas de forma coletiva e inteiramente associadas a diferentes formas de entoar a canção de Gil, até que se pudesse construir uma forma *musicorporal* coesa, que pudesse ser memorizada e ensaiada. Assim, uma pequena peça *musicorporal* foi composta pela turma, intitulada *O Som da Pessoa*. Essa peça foi apresentada em *performance* pública final, na Escola de Música da UFMG, no final do semestre de 2007.

⁷ Algumas das atividades realizadas foram coletadas pela autora ao longo de sua experiência como professora de musicalização, especialmente na Fundação de Educação Artística e o Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical de Belo Horizonte. Outras foram aprendidas com professores em cursos específicos. Outras, ainda, foram desenvolvidas pela própria autora, baseada em bibliografia referente ao assunto. Certamente, muitas dessas atividades são fortemente influenciadas pela pedagogia de Dalcroze.

⁸ As três peças são: 1) Ndendeule – Zâmbia (*Traditional...*, 1997, faixa 4); 2) Nêgo Véio – Brasil (*Os Negros...*, 1999, faixa 2); e 3) Nkumbi Initiation Song – *pigmeus mbuti* (*Mbuti...*, 1992, faixa 17).

⁹ Uma experiência de apreciação musical semelhante a essa foi relatada anteriormente. Para detalhes, veja Santiago (2005b).

¹⁰ Algumas das dinâmicas foram produzidas pela autora. Outras foram abstraídas do trabalho de educadores musicais, tais como Maria Amália Martins, Maria Amélia Martins La Fosse, Rosa Lúcia Maresguia, Helder Parente e Carmen Mettig, muitos deles embasados pelas pedagogias de Willems e Dalcroze.

Discussão de grupo

A discussão de grupo, que ocorreu no último encontro das Dinâmicas Corporais, nos deu acesso às opiniões e percepções dos participantes sobre suas experiências na disciplina.¹¹ Extratos dessa discussão serão apresentados nesta seção no seu formato original, ou seja, em forma de fala coloquial.¹² Todos os participantes autorizaram o uso de suas falas neste artigo, bem como a sua identificação, através do uso de seus nomes verdadeiros.¹³ Portanto, eles serão identificados por seus primeiros nomes em itálico, a saber: *Ana Carolina, Ana Cristina, Andréa, Daniela, Davi, Felipe, Ivan, Marilena, Militza, Rosa, Rosiane, Sérgio, Zuley e Willsterman*.

Diferentes questões foram foco da discussão grupal, que foram levantadas naturalmente pelos participantes, não tendo havido uma condução externa que delimitasse seu conteúdo. Uma das questões comentadas pelos participantes refere-se à ampliação de *consciência no que tange à sua própria corporeidade e à importância de se considerar o corpo como fundamental para o aprendizado musical*. *Andréa, Daniela e Felipe* chamaram a atenção para estes pontos:

Andréa: Pra mim [um dos objetivos da disciplina] foi a consciência da corporeidade. O indivíduo trabalhando consigo mesmo e com o próximo, essa consciência do coletivo, a interação e a importância dos dois. Eu acho a consciência do corpo magnífica pra qualquer trabalho, principalmente no nosso caso, da educação musical.

Daniela: O que é interessante de observar não é nem o uso do corpo, mas a tomada de consciência do uso do corpo na educação musical mostra o lado social da música, por que às vezes a gente deixa de lado, porque simplesmente a gente não tem consciência. [...] Quantas vezes a gente assistiu uma orquestra que tem 50, 80, 100 músicos, mas parece que cada um é um, você não sente um único corpo, né.

Felipe: Penso que no passado, a execução bem como o aprendizado musical era algo essencialmente auditivo e cerebral. Não se cogitava a utilização do corpo como outra ferramenta de compreensão ou mesmo forma de expressão musical. O corpo assim como a música se movimenta. Portanto, a integração desses dois elementos é fundamental para uma *performance* mais expressiva.¹⁴

Os participantes fizeram muitos comentários sobre alguns dos princípios e abordagens da disci-

plina ou temas afins. *Andréa* chamou a atenção para a busca pela liberdade de expressão durante as atividades, sem a preocupação com resultados musicais específicos. *Ana Cristina* enfatizou a liberdade de expressão, a espontaneidade e o prazer no aprendizado musical e *Zuley* falou sobre a expressividade, sensibilidade e escuta consciente:

Andréa: [...] se um colega da gente errava, se a gente errava, não tinha aquele lance assim: "Tá errando, atrapalhando o grupo". Então não houve esta preocupação, uma coisa generosa e ótima para todo o nosso trabalho. [...] é uma coisa que traz algo excelente, de ter mais a participação, independente do resultado. Muito mais gratificante.

Ana Cristina: Eu acho que [a disciplina] tirou o paradigma de não ser digno: "Não, eu posso ser eu mesma, né, eu posso colocar aqui, eu posso passar, eu tô dividindo com o outro". [...] Eu pude ver de uma forma diferente, não apenas o ensino da música de uma forma mecânica, também de uma coisa que tem conceitos, mas sim de ser muito mais natural, de ser espontâneo, de uma aprendizagem mais prazerosa, explorada, e sem aquela coisa que seja quadradinha.

Zuley: [Na disciplina], sempre se enfatizou a expressividade corporal, a importância do desenvolvimento da sensibilidade, onde o corpo em todo seu conjunto converte-se num receptor de som, passando a participar de todo o processo de aprendizagem musical, para desenvolver uma escuta consciente.¹⁵

A *construção da ação coletiva*, princípio fundamental da disciplina, obteve grande atenção dos participantes durante a discussão grupal. *Rosa* abriu o tema, dizendo:

Rosa: Hoje está se dando importância a isso, porque o mundo hoje está precisando disso. As pessoas tão muito separadas. Há muito egoísmo, a necessidade hoje de se aproximar, de tocar o outro, de fazer com o outro, há essa empatia, essa troca.

Os participantes fizeram diversos comentários sobre esse tema relacionando-os a outros aspectos. *Willsterman* e *Rosiane* comentaram sobre a importância da vivência coletiva ocorrida nas Dinâmicas Corporais para o seu trabalho de regência coral e de educação musical infantil, respectivamente:

Willsterman: Eu vislumbrei a real possibilidade que um grupo tem de criar como se o grupo fosse um organismo, não como se fosse um monte de indivíduos isolados. O fato de a nossa experiência, além de individual [...] ter sido coletiva, eu acho que tem uma

¹¹ Essa discussão de grupo ocorreu no dia 6 de dezembro de 2007, nas dependências da Escola de Música da UFMG.

¹² Três dos participantes – Felipe Biabaid Guerzoni, Marilena Consuelo Horta de Melo Popoff e Zuley Jhojana Duran Peña – estiveram ausentes da discussão de grupo e enviaram relatos escritos, que foram também incluídos nesta seção.

¹³ Os participantes enviaram para a autora uma autorização escrita via e-mail.

¹⁴ Relato escrito, enviado por e-mail.

¹⁵ Relato escrito, enviado por e-mail.

implicação muito grande, porque eu insisto muito com os grupos em que eu trabalho. [...] eu insisto muito com o grupo com relação ao sentimento de coletividade [...]. Significa que o coro tem que pensar na música junto, tem que ouvir a música junto, tem que respirar junto, tem que produzir o timbre equalizado como um todo, ou pelo menos pra cada naípe e isso passa pelo sentimento de coletividade, né.

Rosiane: Sempre, na prática, eu tive a oportunidade de tá fazendo as dinâmicas realizadas aqui na sala com os alunos. [...] a gente percebe, que hoje, no mundo em que a gente tá vivendo, tá tudo muito individualista. A gente tem medo de cumprimentar as pessoas e não ser correspondido [...]. E com essas atividades no grupo com as crianças, eu percebi que as crianças ficaram mais amigas, elas se soltaram mais. [...] Eu tiro um tempinho, faço as dinâmicas com eles, eu vejo a melhora, assim, muito grande, sabe, no convívio, no grupo.

Rosiane completou:

Rosiane: O que mais me marcou, que eu vou guardar, foi a experiência como profissional para cada um. De não ter medo de ousar, [...] de colocar propostas novas. [...] E você desenvolver mesmo, sabe, o que você tá fazendo, independente do lugar, da forma, mas você se envolver ao todo. [...] Aonde eu estiver trabalhando, não ter medo de fazer, porque é assim mesmo que a gente consegue mudar, consegue resultados e mudanças. É só ousando mesmo.

Andréa comentou sobre a comunicação corporal entre os membros do grupo durante a realização das atividades coletivas.

Andréa: Eu lembrei algo mais [...] sobre os olhares, a troca de olhares, independente se estava havendo ou não o som, como se deu uma comunicação incrível, como que a gente podia comunicar com o amigo, com o externo, através de um olhar, de um sorriso, de um gesto. E aquilo ali interagido com a música, formando uma interação fora de série, de arrepiar!

O entrosamento grupal foi, de fato, um dos pontos fortes do trabalho das Dinâmicas Corporais, como enfatizaram outros participantes durante a discussão de grupo. *Militza* comentou sobre a relação existente entre o trabalho coletivo, a liberdade de expressão e a criatividade:

Militza: Essas dinâmicas favorecem o contato, esse trabalho em grupo. Isso deixa as pessoas mais à vontade e eu acho que, quando as pessoas estão à vontade umas com as outras, daí elas ficam mais à vontade pra se expor mais, pra falar mais sua opinião. E aí, num ambiente desses, é muito mais fácil saírem coisas mais criativas do que num lugar onde está todo mundo preocupado em fazer aquilo certinho, não é?

Davi fez comentários sobre a relação do trabalho coletivo com o lúdico:

Davi: [O] ensino da música é muito individualizado, principalmente no instrumento. [...] já tem uma coisa coletiva, mas mesmo assim, muitas vezes essa questão do corpo não é trabalhada, não é investigada a possibi-

lidade lúdica do corpo. Eu acho que essa questão do trabalho coletivo é uma das dimensões da educação. Quando você foca a questão corporal, você favorece que o grupo. [Que] o grupo interaja, que o grupo se conheça, o que eu acho que aconteceu com a gente. [...] O toque, o fazer junto, o construir junto no espaço, que eu acho que no teatro, essa coisa naturalmente já é mais solicitada.

Sobre o lúdico, *Andréa, Ivan e Rosa* acrescentaram:

Andréa: [O jogo, o brinquedo] não tem idade. De repente, quando a gente começa a trabalhar com mais adultos, fala assim: "Ah, isso aí é coisa de criança". E não tem nada a ver, né? Olha que na turma aqui houve essa interação toda, descontração, todo mundo brincando, independente da idade, a gente não queria saber se aquele lá era mais velho, se não era..

Ivan: [...] Eu pensei assim: "Mas que engraçado, posso fazer careta, posso pular, por que não?" Então, [...] era uma diversão que eu não fazia há muito tempo!

Rosa: [...] eu acho que o objetivo da nossa turma foi estimular o brincar, sabendo que isso é sério e que tem um fundamento, né. A primeira coisa que você tem que se preocupar quando dá aula é relacionamento. E a gente busca esse relacionamento através da atividade de aquecimento, da proximidade um do outro.

Ana Carolina enfatizou outro princípio essencial à realização da disciplina – a *vivência holística ou musicorporal*:

Ana Carolina: E essa associação entre o corpo e a música, eu acho que é fundamental. É você descobrir a musicalidade, quando você coloca o corpo pra funcionar junto com o som. Então, dessa disciplina, eu acho que ficou marcado foi a percepção desse universo que é infinito, das possibilidades. Porque o que a gente fez aqui é relativamente simples, mas é muito denso, muito profundo, você [...] tem um oceano de possibilidades de associação, quando você coloca o lúdico, o corpo e a interdisciplinaridade [...].

Sérgio teceu observações sobre o desenvolvimento da criatividade proporcionada pelos processos criativos enfatizados na disciplina:

Sérgio: A forma como as *Dinâmicas [Corporais]* aconteceram proporcionaram pra cada um colocar pra fora sua criatividade. [...] fazer isso com os alunos é uma coisa, mas nós, fazermos aqui como educadores, todos que trabalham nessa área, teve um espaço pra gente. [...] E outra coisa, eu senti que as dinâmicas, elas ajudaram a gente nesse sentido: a sermos criativos. [...] eu percebi que isso teve uma interferência na própria *performance* dos grupos. [...] E aí, o que acontece, a *performance*, ela ganha uma coisa diferente, uma nova abordagem.

Um dos princípios da disciplina se refere à busca por realizarmos as *performances musicorporais* de forma musical e expressiva. Na discussão de grupo, os participantes tocaram num ponto crucial, ao qual tal nível de realização está associado – a *maturação musical*. Esse foi um grande problema

para a turma, pois muitas vezes, na *performance* de improvisações e composições grupais, sentíamos a falta de uma execução que fosse musicalmente convincente. Apenas no final do semestre, na *performance* da peça *O Som da Pessoa*, a turma obteve um resultado musical diferenciado, que foi alcançado à custa de vários ensaios. *Willsterman* esclareceu pontos importantes sobre o processo de maturação, referindo-se ao trabalho coral por ele realizado:

Willsterman: [...] se eu quero determinado resultado musical, eu preciso de explicá-lo para o meu grupo, eu preciso de demonstrá-lo para o meu grupo, mas eu preciso ter paciência para que o grupo assimile este conhecimento e também recrie esta informação, né. Principalmente pelo fato de ser em grupo, eu preciso ter paciência para que o grupo tenha esse desenvolvimento do ponto de vista coletivo e não só individual. Porque as pessoas têm tempos de aprendizado diferentes. [...] E esse processo de maturação, eu pude experimentar nessa disciplina novamente.

Sérgio endossou a necessidade de tempo para que o processo de maturação musical ocorra plenamente:

Sérgio: Então, para uma maturação musical, eu acho que seria necessário um tempo maior. Porque uma aula por semana só, com tantos elementos que a gente trabalhou, a gente construiu na disciplina...

Militza ampliou os pontos levantados por *Willsterman*, associando a maturação musical a uma compreensão e consciência daquilo que se quer realizar:

Militza: Você tem que fazer o aluno entender o que é aquilo, compreender, escutar, para depois você esperar que ele execute aquilo, não é? Ele tem que compreender, porque senão ele foi meio adestrado. Então é isso que a gente quer: que a pessoa compreenda aquilo e dali ela pode fazer milhões de outras coisas, criar à vontade.

Outro tema muito debatido pelos participantes refere-se ao *ensino do instrumento*. *Ivan*, professor de saxofone, apontou algumas das dificuldades dos instrumentistas com relação ao próprio corpo e fez comentários sobre a gestualidade, que foram complementados por *Daniela*:

Ivan: [...] os percussionistas [...] geralmente, já tem um *swing*. E os cantores, claro! Na interpretação, o cantor geralmente se expressa muito com o corpo. Agora, nós instrumentistas, geralmente tá ali, escondido atrás de um maestro, ou atrás do próprio instrumento. [...] Na minha época, na época da minha educação musical, não tinha nenhuma matéria do gênero, nada parecido [referindo-se às Dinâmicas Corporais]. Então, hoje, após esse curso, eu consigo observar mais os meus alunos, apontar algumas coisas de gestualidade, de corpo e eu posso incentivar, né. Então, pra mim, mesmo atuando numa sala, eu e o aluno só, eu acho que já foi bastante válido, só tá podendo observar isso, apontar, incentivar...

Daniela: O corpo é o veículo pelo qual o artístico passa. Então, quando a gente toma consciência disso, aí [...] que é o afetivo, de você até se conhecer. E quando a gente tá no palco tocando, você pode nem ser um músico brilhante, mas a sua *performance* corporal, às vezes, ela mostra que você é um músico em potencial, um artista em potencial. As pessoas valorizam muito isso. "Eu gosto de assistir o fulano tocar". Pode não ser o melhor pianista, o melhor flautista, mas ele tem aquele espírito diferente, às vezes é a forma como pessoa atua, os gestos que ela faz, a expressão...

Alguns comentários que foram feitos, sobre as modalidades *apreciação* e *performance* musical, foram temas de dois dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela turma. A *integração das modalidades com o corpo* foi motivo do comentário oferecido por *Ana Cristina*:

Ana Cristina: Pra mim ficou muito [clara] a interação da *apreciação* e da *performance* musical com a atuação do corpo, de estar interagindo esses dois e vendo que um faz parte do outro, não tem como separar. Isso é natural, isso torna muito mais tranquilos, muito mais felizes em estar realizando qualquer atividade relacionada à música.

Para *Davi* e *Militza*, a relação entre corpo e *apreciação* musical mereceu atenção especial:

Davi: Eu acho que talvez o tema da *apreciação* musical pudesse receber um semestre inteiro só pra ele, porque eu acho muito especial a questão do corpo na *apreciação* musical. A gente associa "apreciar a música" apenas a ouvir passivamente. Então essas estratégias que envolvem o corpo e a criação como estratégias de ouvir a música [...], talvez pudesse formar um bloco específico, uma disciplina só pra isso.

Militza: Eu acho importante o que ele falou pelo seguinte, a gente vive muito no vazio hoje, você escuta música sem querer em todo lugar escutando, o tempo todo. Então as pessoas estão se isolando, não estão escutando mais com atenção. Essas técnicas são importantes para ajudar as pessoas a escutar com atenção.

Comentários interessantes sobre a importância da *continuidade da disciplina* foram feitos por *Daniela*, *Ivan*, *Andréa* e *Davi*. Eles ressaltaram a relevância de se promover experiências como aquelas vividas nas Dinâmicas Corporais, no contexto da pós-graduação:

Daniela: Ficou a necessidade urgente que esse tipo de disciplina tem que entrar nas graduações e pós-graduações de música, não só como disciplina da educação musical. É um curso que todo músico precisa.

Ivan: [...] Teve uma época que eu até temi voltar pra universidade porque eu não queria voltar para um curso técnico demais, a meu ver, pra mim, pesado demais. Então, após o vislumbre [proporcionado pelas Dinâmicas Corporais], eu começo a enxergar novas possibilidades, novas descobertas, graças a Deus, isso me deixa mais confortável ao voltar [para a universidade], porque a minha intenção é o mestrado,

novos conhecimentos e buscar aqui na universidade, por que não?

Andréa: Eu acho interessante também é que muitos que não conhecem, que não participaram deste tipo de disciplina [...] “Ah, mas o que significa isso?” “Essa disciplina é pra quê?” Então, quem ainda não conhece, quem não está aqui no meio, acha que pode ser uma coisa até descartável. [...] Porque não está diretamente ligado ao instrumento, nem naquele lado acadêmico [...]. E de repente, agora a consciência já está outra, porque a gente ouviu colegas dizendo: “Ah, a disciplina é legal, né?” [...] Como é que ele ficou sabendo disso? Então, quer dizer que a história aqui já está modificando, foi um início, [...] vamos batalhar, vamos ver o resultado. [...] E esse resultado que tá sendo gerado pouco a pouco.

Davi: Uma outra coisa que me surpreendeu muito é você encontrar uma disciplina que valoriza tanto o conhecimento empírico, esse conhecimento da experiência, direto e lúdico [...]. A ludicidade em nível de mestrado. A gente associa muito com o mestrado, com a pós-graduação alguma coisa estritamente teórica, séria, dentro dessa linguagem acadêmica, científica, e esse conhecimento que é produzido através desse processo lúdico, muitas vezes não é valorizado, não é qualificado no meio acadêmico. Eu acho que isso é fundamental, principalmente se você está pensando na perspectiva de educadores musicais que estão se formando na pós-graduação, pra essa dimensão lúdica ser valorizada também na academia, também na universidade.

Alguns participantes se preocuparam em indicar caminhos para a continuidade da disciplina. *Sérgio*, por exemplo, sugeriu:

Sérgio: Não seria interessante caminhar em cada semestre, por exemplo, para instrumentistas e cantores, ou de repente fazer uma [disciplina] pra regentes, ou fazer uma pra educadores musicais com crianças, quer dizer, cada semestre especificando uma temática para determinado público?

Ao criarmos disciplinas que atendam a grupos específicos como cantores, instrumentistas, dentre outros, estaríamos, de fato, focando em questões específicas concernentes a cada área de ação profissional. Por outro lado, estaríamos abrindo mão da diversidade, que foi um dos motivos pelos quais a experiência vivida nas Dinâmicas Corporais se tornou tão rica para os participantes. Através da heterogeneidade do grupo pudemos ver uma ampliação das consciências e dos universos dos participantes, já que um ambiente multidisciplinar se instalou em sala de aula.

Nesse sentido, outra experiência interessante seria uma possível mistura de adultos, adolescentes e crianças em sala de aula. Profissionais de educação musical e da pedagogia da *performance* musical poderiam desenvolver projetos pedagógicos holísticos, nos quais professores e alunos estariam unidos para realizar os mesmos projetos musicais e

aprender juntos – criando, tocando e realizando atividades em conjunto. Esse aglomerado de diferentes culturas de vida poderia gerar a partilha de novas experiências e um tipo de aprendizagem inovador. Sobre esse tema, *Ana Cristina* concluiu que:

Ana Cristina: [...] ser um grupo, a nível de faixa etária, adultos e crianças, vai enriquecer muito no sentido da gente ver como que a criança gostaria, o que é ideal pra ela estar aprendendo. Ela vai fazer a forma de aprendizagem dela e ela também vai olhar o adulto com outros olhos, né. Como que ele, [o adulto], também estaria aprendendo, não só ensinando. Vai ser um ganho muito grande, tanto pra um quanto pra outro.

Porém, para que possa haver uma continuidade efetiva da disciplina Dinâmicas Corporais e para buscarmos renovar paradigmas pedagógicos, precisamos, ainda, muita experiência e pesquisa. Primeiramente, seria necessário criar-se um número significativo de dinâmicas corporais originais, para atender a objetivos preestabelecidos, relacionados a vivências e aprendizados musicais específicos. O desenvolvimento de tais dinâmicas poderia ser iluminado pela multidisciplinaridade. O contato com outras áreas de conhecimento, principalmente as artes cênicas, poderia favorecer o desenvolvimento de dinâmicas interessantes para o aprendizado musical, a serem sempre executadas de forma artística e significativa.

Mais importante seria alcançarmos uma sistematização de procedimentos, envolvendo lógica e sensibilidade na escolha e na seqüência das atividades, bem como cuidadosa progressividade. A busca de uma metodologia para o melhor desenvolvimento das Dinâmicas Corporais em relação às modalidades musicais precisa ainda ser elaborada passo a passo, para que, eventualmente, possamos sistematizá-la em termos práticos e enriquecê-la com um córtex teórico que fundamente seus processos.

Conclusão

A experiência vivida nas Dinâmicas Corporais, relatada neste artigo, nos levou a constatar que o corpo é, de fato, fundamental para a construção dos saberes musicais. No entanto, na realização das atividades da disciplina, as experiências vividas pelos participantes transcenderam aquelas relacionadas ao “aprender através do corpo”, ou ao “uso do corpo na música”. Um conceito mais holístico emergiu: a busca por uma pedagogia que promova vivências integradas entre música e corpo – *vivências musicorporais*. A partir de tal experiência, poderemos favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e expressividade em música; do autoconhecimento; da auto-expressão; de habilidades individuais; de habilidades motoras, adequadas aos vários proces-

sos de aprendizado musical; do sentimento de interação humana e de coletividade; da construção de saberes musicais específicos e da compreensão musical.

A disciplina também nos mostrou o extremo valor e eficácia de determinadas abordagens pedagógicas, tais como a transmissão oral do conhecimento, a ênfase nos processos criativos e as atuações coletivas, tão típicas de culturas originárias. Pudemos constatar que a *vivência musicorporal* favorece a integração das diferentes modalidades da música – apreciação, criação e *performance*. Ademais, compreendemos que a visão de corpo como mero acessório para a produção de conhecimento deve ser questionada. Como Tourinho e Silva (2006, p. 37-40) indicam:

A prática corporal é um caminho transformador, e deve ser entendida como um fenômeno conscientizador a partir da vivência de experiências individuais, históricas e, até mesmo, coletivas. [...] A modificação corporal que surgiu de percepções e movimentos provindos de uma intervenção profissional significativa indica novas possibilidades na existência das pessoas, amplia suas possibilidades (percepções e movimentos), proporcionando inovadoras alternativas para optar durante o processo de vida.

Mas para que alternativas pedagógicas inovadoras, que consideram o corpo, possam surgir nas diversas áreas de educação e, especialmente na educação musical, experiência empírica precisa ser ainda conduzida. Além do mais, como Mendes e Nóbrega (2004, p. 134-135) explicam, há a necessidade da “construção de uma base epistemológica que articule argumentos para se pensar a educação a partir da compreensão do corpo humano na sua relação com o ambiente, cultura e sociedade em que vive, bem como o fenômeno da cognição como um texto corporal”.

Na educação musical, a busca pelo desenvolvimento de pedagogias que enfatizem as *vivências*

musicorporais poderia representar mais do que um aprendizado musical. Poderia promover uma experiência de liberdade e igualdade, tornando-se uma experiência significativa de vida e uma maneira renovada de encarar a própria educação musical. Sobre isso, *Marilena* e *Sérgio*, participantes da disciplina, afirmaram:

Marilena: A importância do corpo é exatamente a busca da liberdade de expressão e o domínio da integridade. A coordenação motora e a concentração através dos exercícios, leva para uma outra realidade, onde todos são iguais.¹⁶

Sérgio: [Uma coisa importante nas Dinâmicas Corporais] foi a nossa experiência de vida aqui. Acabou sendo uma experiência acadêmica, mas [...] quando a gente trabalhou a questão do corpo, nós trabalhamos os olhares, nós trabalhamos os corpos, nós trabalhamos os passos, nós trabalhamos uma relação aqui. Isso foi muito importante. Nunca tive em lugar nenhum, assim, como aqui a gente teve, um espaço tão bonito para ter essa experiência. [...] Eu acho que as Dinâmicas Corporais trouxeram pra gente subsídios para uma nova leitura e uma nova abordagem da educação musical. Isso pra mim foi muito importante. No sentido de tornar a educação musical uma experiência de vida, uma vivência onde a ponte música-corpo esteja integrada. [...] Isso foi muito forte.

Sendo seres corpóreos, atuamos com o corpo. O corpo não é instrumento para a educação, mas seu veículo primordial. Compreender a corporeidade torna-se, assim, fundamental para educadores de todas as áreas. Ao reconhecermos a relevância de se buscar experiências *musicorporais*, poderemos abrir novas avenidas de conduta para a pedagogia da *performance* e para a educação musical. E, ainda, poderemos abrir novos caminhos para pesquisa em música e corporeidade, observando, compreendendo e interpretando os significados da ação corporal na música a partir de novos ângulos de ação pedagógica. Finalmente, poderemos estabelecer novas bases empíricas e teóricas para o melhor desenvolvimento da *musicorporeidade*.

Referências

- ALVES, Carolina Valverde. *Padrões físicos inadequados na performance musical em estudantes de violino*. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ANDRADE, Edson Queiroz; FONSECA, João Gabriel Marques. Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Per Musi*: Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte: UFMG, v. 2, p. 118-128, 2000.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Thompson, 1998. p. 19-32.
- BÜNDCHEN, Denise B. S.; KEBACH, Patrícia F. C. A relação de novos esquemas musicais com base na relação som-movimento. In: BEYER, Ester (Org.). *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 133-149.

¹⁶ Relato escrito, enviado por e-mail.

- BURNARD, Pamela; YOUNKER, Betty A. Mapping pathways: fostering creativity in composition. *Music Education Research*, London, v. 14, n. 2, p. 345-261, 2002.
- CAMPBELL, Patricia. *Lessons from the world*. New York: Schirmer Books, 1991.
- COSTA, Cristina Porto. *Quando tocar dói: análise ergonômica do trabalho de violistas de orquestra*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)–Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- FONSECA, João Gabriel Marques. *Frequência dos problemas neuromusculares ocupacionais de pianistas e sua relação com a técnica pianística: uma leitura transdisciplinar da medicina do músico*. Tese (Doutorado em Medicina)–Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate, 2001.
- KWAMI, Robert. Music education in Britain and the school curriculum: a point of view. *International Journal of Music Education*, Cambridge, n. 21, p. 25-39, 1993.
- MBUTI Pygmies of the Ituri rainforest.. Washington: Smithsonian Folkways Recordings, 1992. 1 CD.
- MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza e; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 125-137, 2004.
- NKETIA, J. H. K. *The music of Africa*. New York: W. W. Norton & Company, 1974.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação: notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação Social*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005.
- OS NEGROS do Rosário. Belo Horizonte: Sonopress-Rimo, 1999. 1 CD.
- PEDERIVA, Patricia. Soluções para problemas corporais no ensino-aprendizagem da performance musical: percepções de professores de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006a. p. 1-10.
- _____. Processos de ensino-aprendizagem relacionados ao corpo no contexto da escola de música. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: Anped, 2006b. p. 1-9.
- SANTIAGO, Patrícia Furst. A perspectiva da Técnica Alexander sobre os problemas físicos da performance pianística. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 2005a. p. 1-10.
- _____. Encontros para enculturação: uma abordagem interdisciplinar à introdução da música originária de diferentes culturas no contexto da Educação Musical infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005b. p. 1-10.
- _____. A integração entre o uso do corpo e processos de criação na iniciação pianística. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. p. 1-10.
- _____. Técnica Alexander e cognição na pedagogia da performance musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL, 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: Simcam, 2007. p. 278-286.
- TOURINHO, Lígia Losada; SILVA, Eusébio Lobo da. Considerações sobre um estudo de construção de personagem a partir do movimento corporal. *Cadernos da Pós-Graduação*, São Paulo: Instituto de Artes-Unicamp, v. 8, n. 1, p. 37-47, 2006.
- TRADITIONAL songs and dances from Africa. West Sussex: ARC Music Productions, 1997. 1 CD.

Recebido em 31/01/2008

Aprovado em 03/03/2008

Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto*

Routes for conquering spaces for Music in the school: an open discussion

Maura Penna

Universidade Estadual Paraíba (UEPB)
maurapenna@gmail.com

Resumo. Neste artigo, apresentamos uma reflexão acerca dos processos de conquista de espaços para a música na escola de educação básica, questionando se a melhor solução é a defesa da sua obrigatoriedade. Inicialmente, analisamos o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seguida, com base em dados quantitativos, discutimos a situação do ensino de arte e música em duas cidades paraibanas. Mostramos, ainda, o processo que levou à aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação, de uma resolução determinando a implantação do ensino de artes nas linguagens específicas no município de João Pessoa. Assim, a análise da realidade da Paraíba exemplifica conquistas e limitações. Concluímos apontando que, diante da diversidade dos contextos educacionais brasileiros, são mais eficazes as ações que refletem as possibilidades locais do que termos legais de alcance nacional, mas que podem não resultar em efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas.

Palavras-chave: educação musical, legislação educacional, educação básica

Abstract. This paper presents a discussion about the processes of conquering spaces for Music in primary and secondary school, questioning whether the best solution is to defend its mandatory offer. Initially, I analyze the process of elaboration of the Brazilian National Education Law. Afterwards, based on quantitative data, I discuss the situation of art and music education in two cities of Paraíba, Brazil. I also present the process that led to the approval of a resolution by the Municipal Council of Education of João Pessoa determining the implementation of art teaching within the specificity of each artistic language. Thus, the analysis of Paraíba's reality regarding Music and Art Education exemplifies advances and limitations. We conclude that, due to the diversity of the Brazilian educational contexts, actions that reflect the local possibilities are more effective than national legislation that may not result in concrete effects on the pedagogical practice in the schools.

Keywords: Music Education, education legislation, primary and secondary education

No Brasil, desde a década de 1970, a música tem um espaço *potencial* na educação básica, como parte do campo amplo e múltiplo da arte como conteúdo curricular.¹ Mas não há a garantia de uma norma oficial que indique especificamente a obrigato-

riedade do ensino de música em todo o país, sendo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) bastante imprecisa ao estabelecer “o ensino da arte” como componente curricular obrigatório (Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º), uma vez

* Versão revista e ampliada de trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da Abem e Congresso Regional da Isme na América Latina (Campo Grande, outubro de 2007).

¹ A respeito, ver Penna (2004a), que analisa as leis e os diversos termos normativos que tratam do ensino de arte – e especificamente de música – nas décadas de 1970 e 1990.

que essa expressão permite diferentes interpretações. Assim, na prática escolar, a realização efetiva de tal potencial tem sido bastante desigual, dependendo de inúmeros fatores e de conjunturas locais: há redes públicas que realizam concursos para professores das várias linguagens artísticas – incluindo música² –, tratadas também em sua especificidade na prática escolar, ao passo que em outras os concursos e a prática pedagógica ainda se dão em uma perspectiva polivalente, pretendendo que um mesmo professor aborde de modo integrado as diversas linguagens, enquanto ainda há outras em que o campo da arte se reduz às artes visuais.

No ano de 2007, o movimento que pleiteia a obrigatoriedade da educação musical, em sua especificidade, nas escolas de educação básica alcançou uma conquista importante: em reunião do dia 4 de dezembro, a Comissão de Educação do Senado Federal aprovou o Projeto de Lei do Senado nº 330, de 2006, que altera o Artigo 26 da Lei nº 9.394/96, acrescentando-lhe novos parágrafos que estabelecem a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º” – ou seja, “o ensino da arte” (Brasil, 2007a). Desta forma, dentro de seu processo de tramitação, o projeto segue agora para apreciação na Câmara dos Deputados.³ A questão ainda não está decidida, mas sem dúvida foi cumprida uma importante etapa na busca da implantação de um termo legal, em nível nacional, que estabeleça a obrigatoriedade do ensino de música na escola.

O entusiasmo desencadeado por essa conquista tende a desconsiderar argumentos divergentes. Porém, acreditando na validade – e mesmo necessidade – da discussão para o crescimento de qualquer área de conhecimento, apresentamos aqui uma reflexão acerca dos processos de conquista de espaços para a música na escola, questionando se a obrigatoriedade é a melhor solução – ou até mesmo se é a solução desejável.

O processo de construção da LDB: uma experiência a ser respeitada

Para a discussão proposta, adotamos o conceito de “política educacional”, conforme desenvolvi-

do por Bárbara Freitag (1980) em seu clássico trabalho, *Escola, Estado e Sociedade*. Baseando-se na concepção gramsciana de sociedade política e sociedade civil, Freitag (1980, p. 37; 41) apresenta uma concepção ampla que revela a dupla face da política educacional,⁴ que pode ser assim sintetizada:

A sociedade política, onde se concentra o poder da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), é o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, estando a seu cargo, portanto, a formulação da legislação educacional (e outros termos normativos), assim como a sua imposição e fiscalização. Já a sociedade civil – composta pelas associações ditas privadas, como igrejas, escolas, sindicatos, meios de comunicação, ONGs, etc. – é o campo onde se situa o sistema educacional, sendo nela, portanto, que as leis são implantadas e concretizadas. (Penna, 2004a, p. 20).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de, ao pensar as ações em uma dessas esferas, relacioná-las à outra, o que é bastante produtivo, do ponto de vista analítico. Nesse sentido, vale lembrar da articulação entre a sociedade política e a sociedade civil ao longo do processo de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), processo este que se estendeu de dezembro de 1988 – quando o primeiro projeto foi apresentado à Câmara Federal pelo deputado Otávio Elísio⁵ – até a sua promulgação em dezembro de 1996, na forma da Lei 9394/96.

[...] diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional [...]. (Saviani, 1998, p. 57).

Infelizmente, essa articulação entre as duas instâncias (sociedade política e sociedade civil), através da atuação do Fórum em torno do projeto que corria na Câmara, confrontou-se com iniciativas apresentadas ao Senado Federal, como o projeto Darcy Ribeiro, que chegou a ser aprovado pela Comissão de Educação do Senado em fevereiro de 1993, sem chegar a ser, nessa ocasião, apreciado pelo Plenário da casa. No entanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em janeiro de 1995, o

² É o que acontece, por exemplo, na rede municipal de João Pessoa desde 2007, como veremos adiante, e também com os concursos a serem realizados em 2008 pela rede municipal de São Carlos (SP) (conforme informação da Profa Ilza Zenker Leme Joly, em e-mail de 11 de dezembro de 2007).

³ Conforme informações sobre a tramitação do projeto de lei (Senado Federal, [s.d.]). Também estão disponíveis na Internet o texto final do projeto aprovado na Comissão de Educação (Brasil, 007a) e a ata da reunião em que foi aprovado (Brasil, 2007b).

⁴ Essa concepção de política educacional já foi por nós adotada em trabalhos anteriores (Penna, 2004a, 2004b), como base para a análise da educação musical no sistema educacional.

⁵ Para uma visão detalhada de todo o processo, ver Saviani (1998), que inclusive apresenta os diferentes projetos apresentados à Câmara e ao Senado, além da versão final da LDB.

Ministério da Educação (MEC) patrocina esse projeto, sobre o qual se baseia a versão final da LDB, sancionada em dezembro de 1996 (cf. Saviani, 1998, p. 127-130, 156-162). Apesar de ter sido evitado o retrocesso maior, proposto pelo projeto original do senador Darcy Ribeiro, de reduzir a obrigatoriedade de oferecimento público e gratuito do ensino fundamental a apenas cinco anos – contra os oito anos estabelecidos pela Lei 5692/71 –, a versão final da LDB desconsiderou a proposta que tramitava na Câmara, construída através de um processo amplo e democrático. Como diz Saviani (1998, p. 160), Darcy Ribeiro e o MEC entendiam que “numa democracia representativa a participação dos cidadãos nas decisões se limita à escolha dos governantes aos quais é delegada a prerrogativa de tomar e implementar as decisões”, o que se evidencia, claramente, no modo distinto como eram concebidos o papel e o funcionamento do Conselho Nacional de Educação nos projetos da Câmara e do Senado.

Nesse quadro, situa-se nosso primeiro questionamento a qualquer tipo de projeto pontual que pretenda alterar a LDB – como o próprio Projeto de Lei do Senado nº 330, de 2006, acima referido. Até que ponto projetos desse tipo, encaminhados sem uma discussão mais ampla na sociedade civil, não desrespeitam o próprio processo de construção da LDB? Apesar das contradições e impasses desse processo, que refletiram os diversos interesses políticos e sociais nele confrontados, essa experiência histórica não deve ser desrespeitada, mesmo em nome de propostas que aparentemente atendam a nossos interesses.

E aqui há dois argumentos importantes a contrapor: a) a discussão sobre qual é, de fato, o nosso interesse; b) a existência de outras instâncias e mecanismos capazes de determinar encaminhamentos para a prática educativa, de modo até mais eficaz. Para desenvolvê-los, apresentamos uma reflexão acerca dos processos de conquista de espaços para a música na escola, tendo por base uma análise comparativa entre a situação do ensino de música (e de arte, em geral) nas duas maiores cidades paraibanas – João Pessoa (a capital) e Campina Grande, distantes cerca de 125 km. Essa análise toma como base dados quantitativos (de fontes bibliográficas e documentais) sobre a situação do ensino de arte/música nessas duas cidades, e ainda depoimentos de pessoas participantes do processo que levou ao momento atual em João Pessoa. Nesse sentido, a realidade particular da Paraíba

exemplifica conquistas e limitações.

A diversidade de situações no ensino de arte: o exemplo da Paraíba

Uma indagação pertinente é se são realmente de nosso interesse atos da sociedade política que não tenham condições de ter reflexos efetivos na sociedade civil, ou, mais precisamente, determinações legais de política educacional que não possam se traduzir de modo produtivo na prática escolar. E as condições de possibilidade para isso estão, na verdade, relacionadas às diferenciadas situações educacionais encontradas em nosso vasto país, que, vale lembrar, não se reduz aos grandes centros urbanos e culturais, mais freqüentemente tratados nas pesquisas empíricas.

Como exemplo dessa diversidade, basta comparar a situação do ensino de arte nas duas maiores cidades paraibanas: a capital, João Pessoa, e Campina Grande. Um panorama sobre o ensino de arte no ensino fundamental – turmas de 5ª à 8ª séries – nas escolas públicas estaduais e municipais da Grande João Pessoa⁶ pode ser encontrado em pesquisa coordenada por Penna (2002a), com base em coleta de dados realizada nos anos letivos de 1999 e 2000, junto a 186 professores responsáveis pelas aulas de arte nessas turmas. Essa pesquisa revelou que, naquela ocasião, 86% dos professores tinham formação específica – ou seja, eram formados (96,3% destes) ou estavam cursando uma das habilitações da licenciatura em Educação Artística. Especificamente nas escolas da rede municipal de João Pessoa, 95,2% dos professores tinham formação em arte, índice que caía para 80,7% nas escolas estaduais (Penna, 2002a, p. 21-22).

Comparativamente, o ensino de arte na cidade de Campina Grande revela condições muito distintas. Macêdo (2005, f. 105-106) – que coletou dados durante o ano letivo de 2004 junto a 50 professores responsáveis por aulas de arte, em turmas de 5ª à 8ª séries, nas 32 escolas públicas estaduais da cidade – encontrou apenas *um* (!) professor com formação em Educação Artística, sendo Letras (42%) a formação dominante. Refletindo a falta de formação específica, 54% dos professores pesquisados eram contratados temporariamente (Macêdo, 2005, f. 100).

Como se vê, a situação do ensino de arte na rede pública da Grande João Pessoa pode ser considerada privilegiada, mesmo no contexto específico do estado da Paraíba. Certamente isso reflete o fato

⁶ A região metropolitana da capital da Paraíba abarca quatro municípios: João Pessoa, Cabedelo, Santa Rita e Bayeux.

de que, nessa cidade, são oferecidas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) as únicas licenciaturas no campo da arte do estado:⁷ a antiga licenciatura em Educação Artística – responsável pela formação da quase totalidade dos professores de arte da rede pública (97,5% dos professores com formação, conforme Penna, 2002a, p. 22) – com três habilitações específicas (Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música) e as licenciaturas nas linguagens específicas, resultantes das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores. Destas, a primeira a ser implantada foi a licenciatura em Música, que recebeu sua primeira turma no ano letivo de 2006 (cf. Queiroz; Marinho, 2005).

No entanto, se o quadro da rede pública de João Pessoa é significativo em termos da qualificação profissional para o ensino de arte, o mesmo não acontece no campo específico da música. Pois, como mostra Penna (2002a, p. 25), na pesquisa acima referida foram encontrados apenas nove professores com habilitação em música – 4,8% do total de professores –, percentual extremamente reduzido, mesmo se considerando ser essa a habilitação menos procurada da licenciatura em Educação Artística da UFPB. Diante desses dados, cabe questionar:

Parece haver [...] uma preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica – ou seja, em detrimento do ensino de música no espaço curricular de Educação Artística ou de Arte, que tem, a princípio, um maior alcance social. [...] Todo esse quadro coloca em cheque a visão corrente de que a reduzida presença da música na escola é decorrente da falta de espaço ou de reconhecimento de seu valor. Embora seja certo que a educação musical ainda precisa ser valorizada socialmente de modo mais amplo, cabe indagar até que ponto teríamos profissionais com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para ocupar os possíveis espaços na escola. (Penna, 2002b, p. 17).

Por outro lado, os dados de Macêdo (2005) mostram que a ação formadora da UFPB, no campo

geral das artes, pouco se estende à rede pública de Campina Grande,⁸ a segunda maior e mais importante cidade do estado, apesar de relativamente próxima, sendo plausível supor que pouco se estenda, também, a localidades mais distantes. Isso indica que, pelo menos até o momento, qualquer determinação de obrigatoriedade em nível nacional do ensino de música nas escolas de educação básica seria simplesmente inócua – ou até mesmo nociva, na medida em que poderia incentivar práticas voltadas apenas para atender formalmente às exigências legais, como já ocorre nas aulas de arte. Nesse sentido, a pesquisa de Santos (2006), que investigou a prática pedagógica em arte em duas turmas de 5ª série do ensino fundamental de uma escola estadual de Campina Grande,⁹ revelou práticas desarticuladas, sem objetivos claros, baseadas na tradição, que poderiam ser descritas sucintamente como “fazer qualquer coisa para ir preenchendo o tempo”.

Isso leva à discussão sobre a formação inicial e continuada de professores – e especificamente do educador musical. O fato parece ser que, se há falta de profissionais com formação adequada em determinada região ou localidade,¹⁰ os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente. Nessas circunstâncias, as exigências legais a respeito da formação dos professores simplesmente cairiam no vazio – como no caso das indicações do Projeto de Lei do Senado nº 330/96, no sentido de que o ensino de música seja “ministrado por professores com formação específica na área” (Brasil, 2007a). Assim, como já acontece em inúmeros projetos sociais (cf., p. ex., Almeida, 2005, p. 107), poderiam facilmente ser contratados, como professores, músicos com as mais diversas formações. Esses músicos, no entanto, mesmo sabendo tocar, não têm preparação adequada para ensinar, embora muitas vezes o domínio de um fazer musical seja tomado como suficiente para capacitar alguém a atuar em escolas de educação básica, desconsi-

⁷ Na Universidade Federal de Campina Grande, tramita atualmente nos conselhos superiores o projeto de criação de cursos superiores na área de música, incluindo a licenciatura. Até o momento, essa instituição oferece apenas um bacharelado em Arte e Mídia e cursos de extensão nos diferentes campos da arte, incluindo música.

⁸ No campo específico da música, temos conhecimento de professores formados pela licenciatura em Educação Artística da UFPB (habilitação música) que atuam profissionalmente em Campina Grande, mas em espaços outros que a escola de educação básica (escola de arte da rede pública, departamento de arte da universidade federal, etc.), o que reforça a citação acima (Penna, 2002b, p. 17).

⁹ A pesquisa de Santos (2006) coletou dados através de entrevistas com as professoras e da observação, em cada turma, de todas as aulas de arte ministradas durante um bimestre letivo de 2006. Em nenhum dos dois casos, as professoras responsáveis por essas aulas tinham formação específica no campo da arte.

¹⁰ Vale lembrar que, em muitas localidades ou mesmo regiões, não existem licenciaturas na área de música. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por exemplo, oferece na área de arte apenas a licenciatura plena em Educação Artística, com habilitações em artes cênicas, artes plásticas e desenho, conforme consulta ao site (Universidade Federal do Maranhão, [s.d.]).

derando-se as particularidades e exigências desse contexto escolar ou da atividade docente em geral (cf. Penna, 2007, p. 51-52).

Nesse ponto, portanto, cabe indagar se são realmente de nosso interesse determinações da sociedade política que não tenham condições de ter reflexos efetivos na sociedade civil. Pois, como discutido, tais determinações podem se tornar letra morta ou mesmo levar à aceitação de práticas que na verdade não contribuem para o reconhecimento do valor da educação musical. Mas, por outro lado, revelando a diversidade de situações e de possibilidades, dentro de um mesmo estado, no município de João Pessoa conquistas são realizadas com a participação da UFPB.

As conquistas no ensino de arte/música em João Pessoa: alternativas possíveis

Refletindo as possibilidades locais, o ensino de música conquistou um espaço próprio nas escolas municipais de João Pessoa, através de um processo marcado pela interação de professores da UFPB com órgãos da Prefeitura Municipal de João Pessoa, na gestão do atual prefeito. Nos limites desse trabalho, apresentamos sucintamente os principais momentos desse processo,¹¹ que culminou com a aprovação de um termo normativo, em nível municipal, determinando o oferecimento, pelas escolas, das “diferentes linguagens artísticas que caracterizam o ensino de arte atual”.¹²

Em maio de 2005, os professores Vanildo Mousinho Marinho e Luis Ricardo Silva Queiroz, do Departamento de Educação Musical da UFPB, participaram das discussões de um Grupo de Trabalho sobre Arte-Educação, dentro da programação da I Conferência Municipal de Cultura, realizada pela Fundação Cultural de João Pessoa (Funjope) (cf. Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2005). Nessa ocasião, contrapuseram-se à idéia de polivalência no ensino de arte, indicando o direcionamento atual de resgate da especificidade de cada linguagem artística. Surgiu daí a proposta de um “Fórum permanente: o ensino das artes na atualidade”, promovido pela Funjope, com encontros mensais, que logo passou a contar também com representantes da Secretaria de Educação, especialmente o Prof. Erinaldo Alves do Nascimento, do Departamento de Artes Visuais da UFPB.

Esse professor, que atuou como assessor da Diretoria de Gestão Curricular da Secretaria Municipal de Educação no período de agosto de 2005 a maio de 2007, passou então a coordenar um grupo de trabalho voltado para a implantação do ensino de arte por áreas específicas no município de João Pessoa, tendo inclusive redigido a minuta de resolução que foi posteriormente apresentada ao Conselho Municipal de Educação. A respeito de sua atuação como assessor da secretaria, diz ele:

Hoje, vejo como estratégico ocupar cargos de gestão pública, desde que, evidentemente, a pessoa que o ocupa esteja comprometida com algumas pautas de luta da área. Considero uma profícua possibilidade de intercâmbio entre a universidade e o ensino básico. Meu cargo [de assessor] não era tão influente assim. Mas, tinha muita convicção de como a área de artes deveria ser tratada. Isso ajudou a ir convencendo a equipe da Secretaria sobre os avanços necessários. [...] A proposta da implantação do ensino de arte foi resultado de uma visão coletiva. A proposta saiu de um grupo de trabalho composto por [...] representantes de] setores estratégicos da sociedade e da Secretaria.¹³

O resultado de todo esse processo foi a aprovação, em 11 de dezembro de 2006, pelo Conselho Municipal de Educação, da Resolução 009/2006, que dispõe sobre a “implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa”. Essa resolução deixa claro que a atuação do professor de arte deve se dar nas diversas linguagens artísticas. Embora se baseando nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente mencionados, há um grande avanço, na medida em que se explicita qual a formação desse professor – cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, nas diversas habilitações, ou de licenciaturas nas diversas linguagens específicas da área (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) – o que não fazem nem a LDB, nem os PCN para Arte (cf. Penna, 2001, p. 51-52). Além disso, essa formação específica é colocada como condição para a contratação de professores.

A resolução determina, ainda, que a oferta de cada linguagem artística deve ser feita de modo equilibrado, indicando a parceria entre escolas como uma opção para os estabelecimentos pequenos, que não têm condições de manter três professores de arte. Como uma alternativa de gestão para o momento, não incluída no texto da resolução, está sendo recomendada a implantação das linguagens artísticas

¹¹ Para o relato que se segue, baseamo-nos nos depoimentos de dois professores da UFPB que participaram desse processo: Vanildo Mousinho Marinho, do Departamento de Educação Musical, e Erinaldo Alves do Nascimento, do Departamento de Artes Visuais. A ambos, agradecemos a valiosa contribuição.

¹² Nos termos da Resolução 009/2006, do Conselho Municipal de Educação.

¹³ Depoimento do Prof. Erinaldo Alves do Nascimento, em e-mail datado de 28 de maio de 2007.

com uma alternância por séries, para garantir que todas sejam contempladas ao longo dos atuais nove anos do ensino fundamental, de modo que a música deve ser trabalhada na 2ª, 5ª e 8ª séries.

Assim, a partir do ano letivo de 2007, vem sendo implantado, nas escolas de educação infantil e fundamental da rede pública municipal de João Pessoa, o ensino de arte com base na especificidade das diversas linguagens artísticas. Para tanto, enquanto não se realizava concurso público, foram contratados emergencialmente licenciados em Educação Artística, para atuarem na área de sua habilitação.¹⁴ Mas já ocorreram, em dezembro de 2007, as provas do concurso da Prefeitura Municipal de João Pessoa para “cargos da carreira dos profissionais da educação”, que ofereceu vagas específicas para artes cênicas, artes visuais e música. Com as 34 vagas destinadas para música,¹⁵ o espaço específico para esta linguagem artística se amplia enormemente em João Pessoa, pois com o preenchimento dessas vagas será possível triplicar, apenas na rede municipal, o número de professores com formação em música em relação aos dados relativos aos anos letivos de 1999 e 2000, acima mencionados.¹⁶

O exemplo das conquistas de espaço para a música nas escolas públicas municipais de João Pessoa revela a relevância da articulação entre a universidade e a comunidade, especialmente com as instâncias onde seus graduados irão atuar. Essa articulação persiste através de um projeto de formação continuada, que está sendo realizado nas linguagens artísticas específicas. No campo da educação musical, particularmente, foram realizados, durante o ano de 2007, cursos de formação para professores de música da rede municipal de João Pessoa, como parte de um projeto maior que envolve, ainda, acompanhamento didático-pedagógico à prática do professor na escola e em sala de aula e a elaboração de material didático.¹⁷

Como apontamos acima, uma formação inicial adequada é fator primordial para a qualidade da prática pedagógica, de modo que, na falta de profissionais qualificados, os conteúdos curriculares obrigatórios poderiam ser oferecidos de modo até mesmo contraproducente. No entanto, não basta contratar professores com habilitação específica em música, pois eles precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para o contexto educacional da escola de educação básica. Como revelam Queiroz e Marinho (2007), muitos professores se frustram logo nos primeiros contatos com a realidade escolar, porque sua concepção de ensino de música restringe-se às “técnicas e elementos teóricos do ensino tradicional da música ocidental”, o que não é capaz de atender aos objetivos do ensino de música na educação básica.

As atividades de formação continuada são, portanto, essenciais para ajudar a rever concepções e construir alternativas, pois “um trabalho coerente de formação deve propiciar ao profissional não só a reflexão em torno da sua prática, mas, também, e fundamentalmente, ferramentas que lhe permitam criar caminhos efetivos para a sua ação pedagógica” (Queiroz; Marinho, 2007). Nesse sentido, os autores avaliam os cursos de formação realizados junto aos professores de música da rede municipal de João Pessoa:

Por mais que os profissionais contemplados pelo Projeto já demonstrassem ter concepções atuais em relação aos objetivos da educação musical nas escolas de educação básica, ainda havia, por parte de alguns, certo receio de como incorporar às atividades docentes aspectos e elementos musicais do cotidiano dos alunos. Temos percebido que à medida que ampliamos o conceito de música e, fundamentalmente, a concepção do que deve ser ensinado, os professores têm vislumbrado caminhos mais reais para inter-relacionar os interesses e os gostos musicais dos alunos com os seus objetivos educacionais. (Queiroz; Marinho, 2007).

¹⁴ Embora sem dados oficiais, temos notícias da contratação emergencial de 30 professores com formação em música, durante o ano de 2007.

¹⁵ De acordo com o edital do concurso, o requisito para se candidatar a essas vagas era o “diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso superior de graduação em Licenciatura em Música, ou graduação em Educação Musical ou graduação em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música (todos de licenciatura plena) expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação” (Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2007, p. 4).

¹⁶ Embora tal número possa parecer reduzido, em relação a outros contextos, devemos lembrar que a pesquisa relativa aos anos letivos de 1999 e 2000 não trabalhou com amostragem, buscando coletar dados junto a todos os professores de arte das redes públicas da Grande João Pessoa (quanto aos casos de exclusão, ver Penna, 2002a, p. 17). Do total de 186 professores de arte pesquisados, 63 eram da rede municipal de João Pessoa. Do total de 186 professores, apenas 9 tinham habilitação em música, na licenciatura em Educação Artística.

¹⁷ O projeto foi proposto pelo Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem de Música em Múltiplos Contextos, da UFPB, coordenado pelos Profs. Luis Ricardo Silva Queiroz e Vanildo Mousinho Marinho. A respeito, ver Queiroz e Marinho (2007); sobre as atividades e produções do Grupo de Pesquisa, ver o site www.pesquisamusicaufpb.com.br.

Assim, o investimento na formação inicial e continuada dos professores de música mostra-se imprescindível para a qualidade da prática pedagógica em educação musical.

Considerações finais

A nosso ver, a reivindicação de alteração da LDB para incluir a obrigatoriedade da música na escola desconsidera tanto o processo de construção dessa lei quanto as diferenciadas condições das escolas brasileiras, exemplificadas pela situação do ensino de arte em duas cidades paraibanas. Por um lado, a realidade de Campina Grande mostra que determinações legais não são suficientes para garantir um ensino de qualidade, na medida em que as práticas que procuram atender à obrigatoriedade do “ensino da arte”, como estabelecido atualmente na LDB, nas mãos de profissionais sem formação adequada (inicial ou continuada), revela-se até mesmo contraproducente. Por outro, as conquistas no município de João Pessoa – que respeitam as linguagens artísticas específicas, em relação tanto à atuação pedagógica quanto à contratação de profissionais – evidenciam caminhos possíveis para mudanças na prática escolar no campo das artes e também da música, resultantes da mobilização dos profissionais que trabalham na área, especialmente na universidade, importante centro formador. A começar por seu caráter local, a experiência de João Pessoa – como qualquer outra – tem seus limites, dos quais temos consciência. O comprometimento da atual gestão municipal é, sem dúvida, um importante fator que permitiu tal processo. Mas o argumento de que mudanças políticas podem jogar por terra as conquistas alcançadas desconsidera, a nosso ver, a capacidade de atuação da sociedade civil. O desempenho em sala de aula dos novos professores de música concursados afetará, sem dúvida, os contextos educacionais em que atuam e, mais ampla-

mente, a prática do ensino de música na rede municipal de João Pessoa. Dessa forma, portanto, serão concretizadas transformações efetivas no âmbito da sociedade civil.

Por todo o exposto, defendemos o posicionamento de que, diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais deste nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais – como o caso das conquistas em João Pessoa –, do que atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos palpáveis sobre a prática pedagógica nas escolas. Pois ações da sociedade política, “descoladas” da sociedade civil, podem ser simplesmente inócuas.

Entendemos, por outro lado, que a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Este é, a nosso ver, o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los. Nesse sentido, o educador musical precisa ser:

[...] um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao:

- Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos;
- Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno;
- Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. (Penna, 2007, p. 53)

E é esse o caminho que entendemos mais realista e eficaz para a conquista de espaços para a música na escola.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária? *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 105-118, 2005.
- BRASIL. Senado Federal. *Projeto de lei do Senado 330/06* (texto final aprovado pela Comissão de Educação). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2007a. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/getHTML.asp?t=12183>>. Acesso em: 4 jan. 2008.
- BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação. *Ata da 65ª reunião ordinária da comissão de educação, da 1ª sessão legislativa ordinária da 53ª legislatura, realizada em 04 de dezembro de 2007*. 2007b. Disponível em: <<http://webthes.senado.gov.br/sil/Comissoes/Permanentes/CE/Atas/20071211RO066.rtf>>. Acesso em: 4 jan. 2008.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.
- MACÊDO, Inácio de Araújo. “A gente não quer só comida... diversão e arte”: um olhar sobre o ensino de arte em Campina Grande – PB. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade)–MICS, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2005.

- PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 31-55.
- _____. (Coord.). *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: DARTES/UFPB, 2002a. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatorio_ensino_fundamental.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, n. 7, p. 7-19, set. 2002b.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, n. 10, p. 19-27, mar. 2004a.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.
- _____. Não basta tocar?: discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Fundação Cultural de João Pessoa. *Conferência Municipal de Cultura começa nesta sexta-feira*. 20/05/2005. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/?n=865>>. Acesso em: 2 jun. 2007.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. *Edital nº 01/2007 – concurso público para provimento de vagas em cargos da carreira dos profissionais em educação*. 2007. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/licitacoes/educacao/2007/edit_concurso_educ.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da Abem*, n. 13, p. 83-92, set. 2005.
- _____. Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16.; CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: UFMS, 2007. 1 CD-ROM.
- SANTOS, Marcelo dos. "Nem deu pra fazer a lembrancinha das mães!": um estudo de caso sobre o ensino de arte em Campina Grande. 2006. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso)–Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998. Inclui Lei 9394/96.
- SENADO FEDERAL. *Tramitação de matérias (proposições)*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mate=79635>. Acesso em: 17 jan. 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ufma.br/index.php?area=G>>. Acesso em: 9 jan. 2008.

Recebido em 31/01/2008

Aprovado em 07/03/2008

Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG)

A view about musical teaching in Uberlândia (MG)

Gisele Crosara Andraus

Universidade Estadual de Goiás (UEG)
giselecrosara@yahoo.com.br

Resumo. O artigo apresenta a pesquisa sobre a situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia (MG). Analisa a condição do ensino dessa linguagem artística, seus usos e funções no contexto escolar, a fim de verificar as mudanças ocorridas no ensino de música, após dez anos da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Foram realizadas entrevistas semidirigidas com a supervisora estadual da Superintendência Regional de Ensino e com a coordenadora da área de Artes do município de Uberlândia. A análise dos dados indica que a música vem sendo desenvolvida como recurso pedagógico no auxílio ao estudo de conteúdos de outras disciplinas. É ministrada nas escolas pelo professor unidocente e constata-se a situação de inexistência da música como disciplina integrante do currículo escolar.

Palavras-chave: música na escola, polivalência, currículo

Abstract. This article presents a research about the situation of Education in the first years of Elementary School, in the city of Uberlândia (MG). It focus on the teaching methods of artistic language, its uses and functions in a school context, in order to verify the changes occurred in the music teaching methods after 10 years of the creation of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96. Interviews with the supervisor of the Superintendência Regional de Ensino and also with the coordinator of Arts from the Secretaria de Educação of Uberlandia City. The analysis of dates indicates music has been developed as pedagogical resources on studies of different subjects. It has been taught in schools by non-specialized teachers and it is also noticed that Music is not part of the school program.

Keywords: music at the school, polyvalence, curriculum

Este artigo é parte de minha dissertação de mestrado (Andraus, 2007) e dedica-se à análise das entrevistas realizadas com a supervisora regional de Educação e com a coordenadora municipal da área de Artes, da cidade de Uberlândia (MG), que foram colaboradoras no desenvolvimento da minha pesquisa. O propósito de entrevistá-las foi o de verificar as mudanças ocorridas no ensino de música nas escolas após dez anos da promulgação da Lei 9394/96.

Para tanto, julguei necessário conhecer como minhas colaboradoras pensam, vêem e vislumbram o modo como a música tem sido inserida na escola. Quis, portanto, compreender como cada uma com seu conhecimento a respeito do ensino de arte-música e nas suas posições de supervisora e/ou coor-

denadora reflete sobre as questões relacionadas ao ensino de música nas escolas tanto estaduais quanto municipais. Enfim, minha intenção ao entrevistá-las foi a de conhecer seus pontos de vista a respeito daquilo que, após dez anos de vigência da Lei 9394/96, acontece nas escolas com o ensino de música.

Na estruturação deste artigo procuro, então, explicitar a forma como essas profissionais entendem a função e o papel que a música desempenha nas escolas. Penso que a partir das falas das colaboradoras foi possível alcançar meus objetivos, pois, ao propor-lhes uma discussão ancorada em suas concepções e experiências, pude compreender um pouco mais sobre a situação do ensino de música nas escolas.

Para a análise, as respostas foram agrupadas em três temáticas gerais: 1) a presença da música nas escolas; 2) a polivalência e professor especialista; 3) a música como disciplina integrante do currículo escolar.

A presença da música nas escolas

A investigação sobre a situação do ensino de música nas escolas de Uberlândia não tem a intenção de confirmar, pura e simplesmente, a presença da música no contexto escolar. Está claro que a música não está ausente dos espaços escolares. Ali ela se manifesta de maneiras variadas e em diferentes situações. O que importa de fato, portanto, é compreender de que maneira tem sido utilizada nos contextos escolares, qual a sua importância para a escola. É considerada como disciplina integrante dos currículos ou se manifesta apenas como recurso pedagógico? A esse respeito, na fala de minhas colaboradoras,¹ pude ter uma clara indicação sobre a forma como a música se faz presente nas escolas de Uberlândia.

No âmbito do estado, a supervisora, ao responder sobre a presença da música nesse contexto, iniciou dizendo que, nas escolas estaduais, o ensino de música não é obrigatório, mas que é oferecido por meio de projetos executados por empresas que contratam seus próprios professores e que as atividades são desenvolvidas fora do horário de aulas.

Nós temos duas empresas que executam projetos em parcerias [...]. Elas trabalham com os alunos e com o professor, trabalham a musicalidade na escola. (S).

E ainda compreende que a música utilizada apenas como recurso pedagógico fica muito restrita. Ao exemplificar o lugar que essa modalidade da arte vem ocupando no espaço escolar, a supervisora destacou um exemplo que mostra claramente o modo como, em escolas estaduais, a música tem sido utilizada.

No Fest gramática, "Festigral", gramática e literatura, coisas lá do português e da gramática, eles [os alunos] cantavam o que é sujeito, predicado, verbo, tempos verbais. Como é que coloca aquilo numa música, me fala?! Até os colegas começavam a cantar, e aprendem! Eu acho boas essas paródias, mas a musicalidade em si é que está restrita. É restrita! (S).

Esses comentários da supervisora confirmam o papel secundário que o ensino de música vem desempenhando na rede estadual. Embora presente na vida escolar, a música acontece, contudo, como

recurso pedagógico, como meio para fixação de conteúdos de outras áreas.

Nas escolas municipais a situação não é diferente, e pode ser percebida nos comentários da coordenadora.

Eu acho que [a música] está presente. Às vezes, a professora não trabalha a linguagem musical da forma mais densa ou da forma como está contemplado nas diretrizes [...] na metodologia de T(E)CL(A), musicalização. Tem até um paralelo muito bom com as artes visuais, o teatro, mas é sempre a música como uma necessidade. Isso está muito presente mesmo, principalmente na educação infantil. (C).

Souza et al. (2002), ao se referirem a essa forma secundária de utilização da música, utilizam a expressão "música na aula". Esse trabalho é geralmente desenvolvido por professores polivalentes formados em Educação Artística, ou mesmo por professores "leigos" no ensino de qualquer modalidade da arte, que utilizam a música na aula apenas como meio de fixação de conteúdos, manutenção de disciplina e atenção, ou para simples distração dos alunos. Mas, para designar uma importante diferença, a autora utiliza o termo "aula de música" ao se referir a um outro tipo de trabalho que utiliza uma linguagem específica, e que se desenvolve por uma metodologia igualmente específica, que visa ao desenvolvimento da musicalidade. Esse tipo de trabalho com música é desenvolvido por professor especialista, num determinado espaço-tempo curricular.

Nos comentários da supervisora e da coordenadora há exemplos claros da dualidade de entendimento sobre a presença da música no contexto escolar. Tais comentários não deixam dúvidas de que a música ainda é vista como recurso para auxílio a outras disciplinas, ou como cantos de comandos e ainda como musiquetas para datas comemorativas, porém raramente é utilizada como linguagem de ensino musical. Os comentários mostram, enfim, que nossas escolas ainda não conseguiram desenvolver o ensino de música atribuindo-lhe um lugar privilegiado no currículo. Fica sempre a cargo de projetos realizados por empresas ou pela Universidade Federal de Uberlândia, com os projetos de extensão dos professores do curso de música. Estes desenvolvem o ensino musical, utilizando-se de metodologias com objetivos que pretendem alcançar. Por exemplo, se é um projeto para desenvolver um coral na escola, os alunos terão aulas de musicalização através do canto. Os professores que fazem parte desses projetos são todos especialistas.

¹ Os trechos transcritos da fala da coordenadora serão representados pela letra (C) e os trechos transcritos da fala da supervisora serão representados pela letra (S).

É importante salientar que os projetos são desenvolvidos apenas em algumas escolas e em geral com apenas uma turma, além de serem realizados fora do horário escolar; os alunos interessados têm que se dispor a irem à escola nos horários estabelecidos pelo projeto. Veja o que diz a coordenadora sobre esses projetos:

[Há] também um projeto de extensão [desenvolvidos pela UFU]. Mas poucas são as escolas que participam. Esses projetos de extensão nas escolas, [...] são "extraturno", [...] um trabalho muito bom, muito rico. Há também os projetos do conservatório, [desenvolvido por] professores de música do conservatório. [...] Os professores das escolas [que cursaram] repassam e vão desenvolver a proposta [...] com os alunos em sala de aula, nas escolas municipais. [...] Ah!... Tem ainda o [projeto] Baiadô, que também trabalha com música, em algumas escolas também. (C).

Por sua vez a supervisora comenta:

Os profissionais [dos projetos] são pessoas ligadas mais com a educação... São pessoas que entendem de música, entendem até de maestria. A própria empresa contrata, faz a seleção e contrata. Ai ela faz um projeto de adesão e se a escola quiser a empresa adota a escola. Faz uma prévia dos alunos, os que tiverem interesse, perfil para musicalidade, entram no processo. (S).

Embora se faça presente no cotidiano de nossas escolas, a música como ensino efetivo não se constitui como uma preocupação dos educadores e gestores. Ela tem sido uma atividade deixada a cargo da iniciativa de empresas ou de projetos de extensão da Universidade. Não ousou dizer, contudo, que os projetos desenvolvidos por "terceiros" sejam ruins. Posso até imaginá-los muito bem estruturados e muito bem desenvolvidos por profissionais específicos que priorizam o desenvolvimento da música na escola com funções e objetivos mais coerentes. No entanto, são contingentes. Sua execução depende, na atual situação, do estabelecimento de parcerias. E, na impossibilidade delas, a música como forma de conhecimento pode encontrar mais uma razão que explique seu desaparecimento nas escolas.

A polivalência e professor especialista

Neste segundo item da análise, recupero pontos pertinentes sobre os problemas relacionados ao conceito de polivalência e a denominação de Educação Artística ou Ensino de Arte. Minha hipótese de que as influências da lei de 1971, com sua idéia de professor polivalente, ainda encontram seus reflexos nas escolas, é confirmada pelos comentários da supervisora, que relata ser a música um dos conteúdos das aulas de "Educação Artística", ministrada por um professor polivalente:

É autonomia do professor, o que ele quer trabalhar em artes, agora tem professor que foca educação artística, pintura e às vezes música. (S).

Aqui a supervisora apresenta claramente que a música é trabalhada pelo professor de Educação Artística, ou seja, um professor polivalente, advindo da última LDB de 1971. Mas a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que apresenta o Ensino de Arte como obrigatório, deixa a cargo da escola a decisão por qual ou quais modalidades de arte pretende desenvolver. E supõe-se que tal escolha deva ser acompanhada de uma proposta para o ensino específico da ou das modalidades de arte escolhidas.

Sendo a música uma dessas modalidades, é de se esperar que seu ensino seja trabalhado conforme os objetivos próprios para esta linguagem, tão bem apresentados tanto nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e RCN (Referencial Curricular Nacional) quanto nos documentos do estado e município. Não é isso, entretanto, o que se verifica nas escolas. Conforme afirmações da supervisora, fica evidente que a prática da polivalência ainda se faz presente nas escolas estaduais.

Deixar a cargo do professor a escolha pelo conteúdo a ser ministrado nas aulas de arte parece ser uma evidência da incompreensão do texto da lei. Acredito, portanto, que tal incompreensão possa ser um reflexo da extinta lei de 1971, que, por 30 anos, orientou as escolas com sua concepção de polivalência.

Nas escolas municipais foi possível perceber, pelos comentários da coordenadora, que a questão do professor polivalente está resolvida.

Eu vejo que a secretaria já entendeu e já aceita os professores, cada um na sua área. Então pelo menos aquele problema do professor polivalente já está sendo rompido. Nós quebramos esta questão de termos o professor de arte que vai trabalhar todas as linguagens. As pessoas, os gestores já têm conhecimentos pedagógicos de que o trabalho de ser [desenvolvido] em cada área [...] quer dizer que o professor de música, vai trabalhar na linguagem dele, inclusive, ele vai ter a liberdade para desenvolver aquele conhecimento com os alunos. (C).

Em relação à denominação de Educação Artística ou Ensino de Arte, a coordenadora comenta que essa é discutida há algum tempo pelos professores da rede municipal de ensino. O comentário reproduzido a seguir deixa transparecer que o mais importante é que o Ensino de Arte tenha garantido seu espaço no currículo:

No ano passado tivemos uma resolução, definindo realmente a nomenclatura da disciplina, na grade curricular. Ficou Artes. Eu tenho a impressão que ficou no plural – isso é uma educação minha – para contemplar todas as linguagens. O conhecimento em si produzido pelo homem e tudo, essa manifestação artística de uma forma bem ampla. (C).

Fica evidente, nesse trecho da entrevista, a preocupação do município com a denominação da disciplina para que essa englobe todas as linguagens artísticas de forma a garantir a presença do ensino de arte na escola e contemplar cada uma delas especificamente. Dessa forma, na rede municipal o Ensino de Arte ficou denominado simplesmente “Artes”, para que contemple todas as linguagens desenvolvidas por professores de cada especialidade. No entanto, com o ensino de música isso não acontece, pois nas escolas não se encontra o profissional específico para desenvolvê-lo.

Então eles irão ter aula de artes. O que a gente faz? Se o professor tem habilitação em música ele trabalha música, se ele tem habilitação em teatro, trabalha teatro, se tem habilitação em artes visuais, trabalha artes visuais. (C).

Constata-se assim, que nas escolas municipais não ocorre o ensino polivalente, pois cada professor ensina a linguagem de sua formação. O Ensino de Arte, ou melhor, como denominado pelo Município, “Artes”, trabalha a linguagem em que o professor for habilitado – artes visuais, teatro ou música. Mas o professor de música não se faz presente, e assim também o ensino de música, no dia-a-dia das escolas municipais, diferentemente das artes visuais e do teatro, que têm professores ministrando suas aulas.

A coordenadora procura ainda entender o porquê de não haver professores interessados em ministrar aulas de música nas escolas, pois é a única linguagem que não está ali presente:

[...] A gente escuta muito os professores [falarem] sobre a dificuldade de trabalhar música numa sala de aula com 36, 38 alunos. [A escola] não tem instrumentos. (C).

Indignada com a falta do professor, ela ainda me questiona:

Agora, você não acha que o conservatório atrai mais o professor com essa habilitação? (C).

Por esses comentários, confirmo meu entendimento de que a atual Lei 9.394/96 não garante o espaço do ensino de música na escola por, simplesmente, tornar obrigatório o Ensino de Arte. Porém os RCN e dos PCN deixam um caminho aberto, ao considerarem a música uma das linguagens da arte e, na verdade, despertaram interesse por ela e, de certa forma, fizeram com que fosse redescoberta.

A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia já compreende que o grande número de alunos e a escassez de materiais apropriados para o trabalho constituem entraves para o desenvolvimento do ensino de música. Mas será essa a causa da ausência do educador musical? Como diz Beaumont

(2003), leis e documentos não garantem, por si mesmos, a presença do ensino de música na escola. É necessária também uma conscientização de todos os envolvidos com a educação em geral no contexto da escolar:

Consideramos, assim, que, embora as determinações dos documentos oficiais – LDB, RCN e PCN-Arte – existam e sejam decisivas na implantação do ensino de Música nas escolas, há setenta anos, as práticas deste ensino passam por “negociações”, estabelecidas no interior da cultura escolar e envolvem professoras, especialistas, equipes de direção, coordenadores, supervisores, orientadores, pais, alunos, órgãos governamentais da área de Educação e Universidades. [...]. (Beaumont, 2003, f. 89).

Pode-se concluir, com base nas entrevistas, que o ensino de arte nas escolas da rede estadual de Minas Gerais tem características muito próximas às daquele antes denominado Educação Artística, sendo, portanto, polivalente. Já nas escolas municipais, o profissional especialista de cada linguagem artística é quem ensina as Artes, dependendo de sua habilitação. Mas, se o professor especialista não existir, o ensino de música não existirá, embora a música esteja presente, principalmente na educação infantil, utilizada como recurso e não como linguagem específica.

Assim, a prática da polivalência, advinda de 30 anos atrás, ainda se faz presente e a busca pelo professor especialista ainda é árdua, mas se percebem perspectivas favoráveis que se abrem para ao ensino da música, conforme evidenciado nas falas das colaboradoras.

A música como disciplina integrante do currículo escolar

Mesmo o ensino de arte sendo obrigatório pela atual LDB, ainda permanece confusa a maneira como implementá-lo, pois, diante das quatro linguagens da arte, a escola deve fazer a opção por uma delas. Tudo leva a crer que um dos fatores que pesam nas escolhas feitas pelas escolas seja a existência do profissional específico para o trabalho em cada uma das áreas. Isso fica muito claro na apresentação das diretrizes municipais para o ensino de arte ao explicitar que, pela falta do profissional de dança, essa modalidade não foi considerada. No caso específico da música, não há dúvida de que o profissional exista. O que ocorre é que ele se dirige, majoritariamente, para as escolas especializadas em música, não se apresentando para ocupar um espaço que, em princípio, estaria aberto nas escolas municipais e estaduais de ensino regular. A ausência do educador musical nos espaços escolares contribui para a manutenção da música como uma prática secundária que, conforme Joly (2003, p. 117), “tem

pouca ou nenhuma relação com os objetivos da educação musical e reflete uma defasagem no processo de desenvolvimento e reconhecimento da área musical em relação às outras áreas do conhecimento.”

Ensinar música como uma disciplina curricular requer a existência de educadores musicais no espaço da escola e que seja valorizada a música e seu ensino. A música, tal como sugerem Hentschke e Oliveira (2000), deve ser considerada uma disciplina tão séria como as demais.

Inserir a música como disciplina nos currículos escolares constitui uma das mais importantes propostas dos educadores musicais do Brasil, que, num manifesto apresentado ao Senado Nacional, propuseram o retorno da educação musical como disciplina dos currículos nas escolas de educação infantil e ensino fundamental.

O documento chama a atenção para o fato de que a Lei 9.394/96, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Arte, é confusa em seus termos. Com a denominação “Ensino de Arte”, deixa dúvidas, dando margem a diversas interpretações, o que tem causado a manutenção de práticas polivalentes, denominadas de “Educação Artística”, e a ausência do ensino de música nas escolas. Nesse manifesto os educadores musicais apresentam a lamentável situação da música nos espaços escolares, apontam para a necessidade de mudanças e reivindicam a instituição de um espaço legal para o ensino da música. Propõem, enfim, a implantação gradativa desse ensino nas escolas de educação básica, a criação de vagas docentes para a área de música, bem como a elaboração de projetos pedagógico-musicais de formação continuada para os professores em serviço. Com essas medidas, o espaço escolar voltaria a ser considerado uma opção para os professores de música, além, é claro, das escolas específicas de ensino musical, como os conservatórios, que têm sido praticamente os únicos espaços de trabalho escolhidos pelos profissionais da área. Tornando-se obrigatória a educação musical, a presença do profissional com formação específica em música encontraria eco nos contextos escolares.

Mas qual seria o entendimento de minhas colaboradoras a respeito da possibilidade de tornar-se obrigatória a inclusão do ensino de música no currículo escolar? A esse respeito, tanto a supervisora como a coordenadora comentam que essa seria uma medida muito bem-vinda, que é o que elas esperam.

A supervisora, embora não se oponha à proposta, deixa evidente que a música ainda não faz parte do currículo da escola como disciplina. Considera a música uma matéria que não reprova e o pro-

fessor escolhe o que irá desenvolver, como uma “complementação” utilizada nas horas de atividades previstas nos currículos, como é expresso por ela:

Porque não é uma matéria que reprova. Então o professor tem a autonomia de trabalhar a proposta curricular. E de 5ª à 8ª [a música] fica dentro daquela carga horária de 800 horas, a escola tem 200 horas para fazer essas atividades, com o que chama de complementação. (S).

Comenta ainda:

Agora no aspecto de currículo de horário da escola, aí é a critério do professor da sala de aula. (S).

Fica claro nessa fala como a música é organizada na escola, não estando presente no currículo e muito menos contando com um professor específico. A supervisora se refere ao professor unidocente, dizendo que este é quem determina quando ou qual linguagem irá trabalhar em sala de aula. Dessa maneira, a música e as outras linguagens artísticas passam a depender da existência de uma lacuna que possa surgir no planejamento das disciplinas consideradas “nobres”.

A coordenadora, por sua vez, assim se posiciona a respeito da importância da música como disciplina integrante do currículo e da presença do educador musical:

Para que [se] deixe de trabalhar só enquanto recurso didático em função de outros conteúdos. Começa-se a trabalhar a linguagem musical de acordo com o que ela deve ser trabalhada, a metodologia correta de tudo. Porque tem uma metodologia para trabalhar o ensino de música, também. (C).

O trabalho feito pelos professores na sua área específica, de acordo com a sua formação específica [...] seja um trabalho relevante, significativo. Uma realidade significativa para o professor e para o aluno. Por que se ela é significativa, consegue-se que outras pessoas defendam seu trabalho, consegue-se que outros professores daquela escola trabalhem junto [...] aí vai-se somando. Eu acho que dá sim! Não é impossível não! (C).

A coordenadora considera, portanto, que, se a educação musical for inserida no currículo, a música deixará de ser apenas um recurso e isso favorecerá o desenvolvimento de um trabalho integrado com as artes visuais e o teatro que já existem na maioria das escolas municipais.

É de grande importância a forma como a Secretaria Municipal de Educação organiza o Ensino de Arte, mantendo os encontros dos profissionais de todas as áreas e considerando ser viável a inclusão do ensino de música nas escolas.

A abertura das escolas estaduais, evidenciada pela supervisora, é percebida na forma como ela

se posiciona, considerando sempre que é positivo todo o trabalho com a música que vem sendo desenvolvido nas escolas, pelas empresas. Mesmo quando esta se apresenta como forma de apoio a outras disciplinas, como foi o caso do Festival de Gramática desenvolvido pelos professores de português.

Olha a gente vê que é um resultado positivo. Pela carinha das crianças. O efeito que está surtindo! [O projeto] começou só com um grupo de alfabetização, com menininhos lá de seis, sete anos, e hoje quando eles abriram espaço, os alunos do ensino médio, participam desse projeto. De tão grandioso que é esse projeto, mexe mesmo com a possibilidade das pessoas... [pausa fica pensativa]... Quem sabe no futuro! (S).

Esse é um fator que deve ser levado em consideração, pois significa que o espaço para o ensino da música está aberto na espera do profissional que queira nele se inserir. Noto que a supervisora faz um pouco de confusão entre o que possa ser o ensino de música com o fato desta se fazer presente com suas vantagens em relação ao que seu uso possa proporcionar aos alunos.

O ensino de música é contextualizado, ela tem linguagem própria, objetivos e metodologias específicas. Esse deveria ser o entendimento em relação à presença da música como disciplina presente no currículo escolar.

Enfim, como se pode perceber a música está presente na escola, com os projetos citados pelas colaboradoras, e de maneira periférica, isto é, como recurso para promoção de festas ou eventos escolares, auxiliando no aprendizado de outras disciplinas, etc. No entanto, a música como disciplina ainda não se faz presente, pois o objetivo da educação musical é o de desenvolver o conhecimento musical no aluno de forma específica com sua linguagem e metodologia.

Pelo que pude perceber nas falas da supervisora, a música não é trabalhada nas escolas como uma das linguagens do Ensino de Arte, mas sempre como recurso ou auxílio para entendimento de outras disciplinas. Presume-se então que o ensino de música não existe nas escolas estaduais, porém acena-se para a possibilidade de sua existência ali, e transparece o reconhecimento de seu *status* como disciplina e da necessidade de um professor especializado.

Em relação às escolas municipais, a situação é a de que se possam inserir todas as linguagens artísticas, com seus professores específicos, e abrir concursos que tornem isso possível. Mas é necessário que as provas contenham questões referentes às linguagens específicas.

A gente está tentando pelo menos que, no próximo concurso, tenha provas específicas para teatro, música e artes visuais, para que se tenham condições de contar, na rede, com professores dessas linguagens. No último concurso, foi uma reclamação que eu até dei razão a eles, a prova foi só voltada para as artes visuais. E prestaram professores com formação em teatro e em música. Quer dizer, às vezes, a prova pode ter um núcleo comum, mas quando forem questões mais específicas, tem que ser uma para cada linguagem mesmo. (C).

A própria coordenadora acredita ser essa uma situação que favoreceria a existência da aula de música:

Eu acho que será um avanço muito grande, se a gente conseguir que no próximo concurso as provas sejam para as linguagens específicas, também é outro ganho. E aí eu acho que é não desistir. Nem vocês pesquisando e a gente aqui, nem o professor, nem os cursos de formação, porque aí se torna um movimento, você amplia esse movimento até ver a música acontecendo na escola. (C).

Nesse comentário percebe-se que aqui, sim, as possibilidades da educação musical se fazer presente na escola começam a se concretizar, pois passa a ser vista de maneira diferente, ocupando o espaço como disciplina e ficando evidente que o professor de música deve procurar ocupar esse espaço que o requer.

Acredito pelas informações obtidas nos comentários das colaboradoras que a falta do professor nesse espaço tem sido a principal causa da ausência do ensino de música nas escolas, diversamente do que ocorre com as artes visuais e o teatro, que têm seus professores atuando e conquistando, cada vez mais, seu lugar no contexto escolar. Dessa maneira, a atuação do professor de música se faz necessária, enfatizando e tornando o ensino de música importante na escola.

Essa falta de professores é o que mais intriga a coordenadora da área de artes da rede municipal de ensino, é freqüente em sua fala o problema de professores de música não buscarem as escolas municipais para ministrar aulas.

Eu acho que se aparecerem dois, três, quatro [professores de música] já é um começo. E da forma como ele trabalhar com esse conhecimento, ele já vai conseguir estruturar um trabalho consistente. Ai ele poderá somar-se a outros. E se você considerar que a gente só tem 18 anos de ensino de arte em todas as séries do município é pouco tempo. Ainda vai chegar lá. (C).

A coordenadora ainda comenta que as escolas buscam este ensino:

Há vontade na escola de que este ensino aconteça, o ensino de música. [...] algumas escolas até procuram alguém com essa formação, ou as vezes até exigem

que o professor de teatro ou artes visuais trabalhe o ensino de música. Tem até esse enfrentamento também. Acho que a dificuldade está mesmo na falta do professor com a formação. À medida que eles forem entendendo isso, se quiserem aceitar esse novo desafio, as coisas vão mudar. (C).

Essas falas deixam claro que, nas escolas de Uberlândia, a aula de música é inexistente enquanto ensino, forma de conhecimento, ou disciplina escolar, ministrada por professor especialista. Essa situação de fato existe, pois a música está presente apenas como recurso utilizado por professores unidocentes e também por meio de projetos de algumas empresas, como citado pela supervisora e também pela coordenadora.

Para mostrar que, embora a música nas escolas ainda não seja desenvolvida como disciplina, sua presença se mantém através de participações nos encontros promovidos pela área de Artes da rede municipal, transcrevo abaixo um ponto de vista que a coordenadora fez questão de apresentar para dizer da importância de se ter as três áreas trabalhando e participando juntas.

Tem ainda uma questão que acho importante, pra ressaltar que as instituições estão trabalhando juntas [...]. Nós temos um encontro de reflexões e ações do ensino de arte. [...] Ele começou em 2001, nós já estamos tecendo o sétimo encontro. Esses encontros vão sendo organizados pelo grupo de teatro, de música e de artes visuais. Definimos quem vai ser o ministrante de cada minicurso, os palestrantes da mesa-redonda. Sempre apontamos que temos minicursos nas áreas de música, teatro e artes visuais, que os palestrantes também sejam nas três áreas. [...] A gente apresenta as três áreas juntas, para estar vendo como o outro pensa, para estar trocando, ou para partilhar junto. Isso é muito bom! Porque [...] quando você ver a forma de um trabalhar e de outro trabalhar, ela sempre encontra muitos pontos comuns. Conteúdos podem ser diferentes, mas há pontos comuns, e isso é muito rico também. (C).

Essa fala mostra que pelo menos nas escolas municipais percebem-se duas situações: de um lado, a preocupação com o planejamento das aulas de Artes, o cuidado com o ensino das diferentes linguagens, a possibilidade de interlocução e troca de experiências entre os professores e, de outro, a preocupação com a formação dos futuros professores, e a ampliação do campo de sua atuação.

A colaboração entre universidade e prefeitura é uma maneira para que os educadores musicais egressos do curso de Música possam conhecer esse espaço de atuação. Essa parece ser uma preocupação dos docentes da UFU, se considerarmos a citação de Arroyo (2004) apresentada abaixo:

[...] o curso de formação de professores de música na UFU, com 25 anos de existência, tem historicamente a

maior parte de seus egressos atuando nos quatro conservatórios estaduais da região (são 12 no Estado de Minas Gerais). Assim, historicamente, esse curso manteve-se distante da formação para a escola básica. Nos últimos dez anos, a equipe de educadores musicais, docentes nesse curso, tem procurado equilibrar essa situação, sendo que nos últimos três anos, houve um sensível aumento no interesse dos alunos e egressos do curso pelo trabalho de música na escola básica. (Arroyo, 2004, p. 33).

Juntamente com essa preocupação em relação à formação dos alunos, outras medidas vêm sendo tomadas pelos docentes do curso de música da UFU, como o desenvolvimento de um projeto intitulado "Programa de formação continuada para professores do ensino de arte (modalidade música) da rede pública municipal de Uberlândia". Esse projeto teve como intuito tornar o ensino de música presente na sala de aula com ações mais coerentes, enfatizando sua importância como aula de música, bem como forma de ensino significativo na linguagem musical. Essa proposta, que foi desenvolvida no ano de 2004, foi uma tentativa de mostrar que o ensino de música pode ocorrer na escola, mesmo com todas as dificuldades, como a falta de materiais, de espaço e a quantidade de alunos por sala. Poucos foram os que participaram, mas todas as possíveis iniciativas para a concretização do ensino de música na escola são válidas, mesmo que pequenas. O importante é insistir.

Os comentários apresentados pelas colaboradoras, aqui analisados, sugerem que o ensino de música ainda se encontra com muitas lacunas a serem preenchidas, principalmente em relação a como inseri-la na escola e de que tipo de aula deve ser ministrado. Esse fato se agrava pela falta do profissional específico para atuar nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em consequência da falta do profissional, outros fatores que podem ser considerados na descaracterização da música na escola são o desconhecimento e a in experiência dos professores unidocentes a respeito dos fundamentos técnicos e científicos do trabalho com as diferentes linguagens da arte. Almeida e Martignago (1997, p. 37) analisam bem essa dimensão do problema:

[...] a problemática do ensino de arte na escola está ligada, principalmente, à falta de identidade da disciplina, ao desconhecimento dos seus fundamentos, e à inexistência de estudos regulares, realizados dentro de rigores da pesquisa científica. Tudo tem ficado na base do experimentalismo e da improvisação.

A situação do ensino de música nas escolas públicas de Uberlândia, aqui analisada pelos comentários das colaboradoras, corrobora a análise desses autores, pois é uma atividade que vem ocorren-

do de forma extracurricular. Mas também apresenta aspectos favoráveis, por exemplo: a abertura dos espaços para o professor de música se fazer presente; o planejamento e a organização das linguagens artísticas, cada uma com sua especificidade e o reconhecimento da música como uma delas.

Na rede municipal de educação isso é visível, pois, nos comentários da coordenadora, os professores, com sua especialidade, devem ocupar seus lugares, ministrando a linguagem artística de sua formação. Isso é um fator que pode iniciar uma mudança muito mais substancial no ensino da música em nossas escolas municipais.

Nas escolas estaduais, no entanto, alguns desses pontos ainda não ocorrem, pois ainda se vê a presença do professor polivalente ministrando o ensino de arte, um resquício da LDB 5692/71. Coerentemente com esse anacronismo, os conteúdos das Artes aparecem sob a denominação "Educação Artística".

A presença da música na escola é questionada e discutida desde o início do século XX e vem se refletir até os dias de hoje com os traços da Educação Artística. Talvez esse possa ser um empecilho à implantação e sustentação da música como disciplina escolar. Mas essa é ainda é uma questão que necessita ser muito debatida por educadores com a sociedade política e civil em favor de uma melhor educação.

Que a música está presente na escola não tenho dúvida, mas é indispensável abordá-la, numa aula de música, como um conhecimento a ser socializado nesse local ao lado das demais disciplinas pertencentes ao quadro curricular da escola.

Uma pesquisa realizada por Borges e Ribeiro em 2001, intitulada *Mapeamento Parcial do Ensino de Arte na Educação Infantil em dez Escolas de Uberlândia/MG: Reflexões para a Educação Musical*, com temática muito próxima à desta, apresenta também resultados muito semelhantes. Por exemplo, quanto às atividades musicais ainda serem recreativas ou usadas como recursos e dentro da con-

cepção de "Educação Artística", sem fazer menção ao ensino de música. Eis uma das conclusões a que chegaram:

No resultado parcial dos dados analisados, observou-se que não ocorreram mudanças significativas após a nova legislação. [...] Isso possibilitou concluir de um lado, que as escolas pesquisadas ainda permanecem com a concepção da "livre expressão" da Educação Artística, sem dar à área de música, (ou outras) o significado de linguagem ou campo específico de conhecimento. (Borges; Ribeiro, 2002, p. 7).

Com esse estudo, as autoras constataram que não havia ensino de música na escola, mas apenas a música utilizada como recurso. Esse resultado, apresentado em 2002, está muito próximo ao que encontrei hoje, em 2007.

A situação me levaria a uma indagação: a música na escola tem futuro? Isso porque, a rigor, pude verificar que após dez anos, desde a promulgação da Lei nº.9394/96 que determina ser o ensino de arte obrigatório e que trouxe uma nova concepção para o ensino de música, de artes visuais, teatro e dança, cada qual com suas especificidades, e consideradas como linguagens e, mesmo tendo já elaboradas e aprovadas as diretrizes ou propostas curriculares nos âmbitos estadual e municipal, pouco, ou quase nada, mudou. Há ainda um caminho a percorrer até que a música esteja, de fato, situada nas escolas como uma disciplina tão importante quanto qualquer outra, e que possa, dessa forma, contribuir na formação integral dos alunos.

Porém, ao encerrar este artigo posso afirmar a respeito do questionamento por mim levantado acima que a música na escola tem futuro, pois considero que os espaços para o ensino de música estão abertos e que ainda podem ser ocupados. Penso que um primeiro passo a percorrer por esse caminho que se abre para o futuro possa ser dado pelos próprios educadores musicais que, ao se conscientizarem, disponham-se a ocupá-los onde lhes são oferecidos e, com seu trabalho específico em aulas de música, utilizando a linguagem musical, venham a contribuir na efetivação de uma verdadeira mudança na situação do ensino dessa arte.

Referências

- ALMEIDA, C.; MARTICNAGO, C. *A concepção e a prática de atividades de arte na escola de 1ª e 2ª graus*. Campinas: Unicamp, 1997. Mimeografado.
- ANDRAUS, Gisele Crosara. *A música na escola tem futuro: uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-40, 2004.

BEAUMONT, M. T. de. *Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes de práticas docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BORGES, V. C.; RIBEIRO, S. T. da S. Mapeamento parcial do ensino de arte na educação infantil em dez escolas de Uberlândia/MG: reflexões para a Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. 1 CD.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, L. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

SOUZA, J.et.al. *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002. (Série Estudos 6).

Recebido em 31/01/2008

Aprovado em 02/03/2008

O brinquedo popular e o ensino de música na escola

Popular Culture and Musical Teaching in Fundamental Education

Fernanda de Souza

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
f_fernandadesouza@yahoo.com.br

Resumo. O presente relato apresenta uma experiência concreta de utilização da cultura popular no ensino de música na escola, abordando a importância do brincar para o ensino de música e para o desenvolvimento da criança, bem como sua presença nas manifestações da cultura popular. Tal reflexão foi possível a partir de uma prática vivida junto aos alunos da sétima série do Colégio Estadual São Pedro e São Paulo, em Campo Largo, Paraná, junto aos quais se utilizaram os recursos disponíveis do folgado bumba-meu-boi para o ensino da música.

Palavras-chave: educação musical, ensino fundamental, cultura popular

Abstract. This report presents a specific experience of music teaching using truly Brazilian traditional folk music, addressing the importance of *playing* for the music teaching and child development, and their broadly presence in traditional manifestations of Brazilian culture as well. This approach was possible from an applied experience with students of St. Peter and St. Paul College, located in Campo Largo, Paraná, Brazil, which were guided to manipulate aspects of Brazilian traditional folk manifestation *bumba-meu-boi* as a support to their music learning.

Keywords: musical education, college teaching, folklore

Introdução

Em minha prática docente, tenho realizado experiências positivas de aplicação de alguns elementos da cultura popular como uma alternativa viável para o ensino de música no ensino fundamental. A escolha da cultura popular como uma base para o ensino de música na escola tem seu motivo especialmente devido à simplicidade de sua aplicação e mínimas necessidades de recursos instrumentais formais, bem como a diversas possibilidades de manipulação e combinação de materiais, não exclusivamente musicais, de maneira que a música pode ser trabalhada no contexto escolar também em relação às demais linguagens artísticas.

O relato de experiência a seguir refere-se a uma prática vivida junto aos alunos da sétima série do Colégio Estadual São Pedro e São Paulo, em Campo Largo, Paraná, junto aos quais se utilizaram os recursos disponíveis do folgado bumba-meu-boi

para o ensino da música. Para fundamentar a experiência prática de sala de aula, procurou-se aprofundar as noções do brincar e sua importância no desenvolvimento da criança de um modo geral.

O brincar e a brincadeira são elementos importantes nos processos tradicionais de musicalização, de onde decorre a viabilidade da utilização de elementos próprios à cultura popular, também chamados de *brinquedos populares*, para o ensino de música na escola, especialmente para as crianças que cursam as séries fundamentais.

A cultura popular e a educação musical: brinquedos, brincadeiras e brincantes

O cancionário folclórico brasileiro é rico em manifestações culturais que envolvem a música. As formas musicais mais conhecidas do nosso folclore são as brincadeiras de roda, os jogos, as parlendas,

os acalantos e os folguedos. A maioria desses brinquedos populares apresenta temas ligados a contextos culturais regionais, e são vivenciados através da música, dança, canto, teatro de bonecos, etc. Nessas manifestações são também utilizados figurinos e adereços, instrumental variado, bem como comidas e bebidas típicas.

Hermano Vianna (2000, p. 5), em seu livro *Música do Brasil* comenta que “[...] brincadeira é o nome usado pela maioria dos brasileiros para se referir aos seus folguedos, folias, autos e festas. Há muita brincadeira no Brasil.” Os participantes desses brinquedos populares denominam-se brincantes, cujas brincadeiras, repletas de musicalidade, envolvem tanto a criança como o jovem, o adulto e o velho. A integração entre as diferentes linguagens artísticas é presente nessas brincadeiras. Harue Tanaka (2001, p. 3), em seu trabalho sobre ensino e aprendizagem do cavalo-marinho em João Pessoa, observa a presença

[...] de uma interação entre o fazer musical com outras linguagens extra-musicais, utilizando a música não apenas como mera ilustração para a expressão de outra linguagem, mas integrando diferentes manifestações artísticas expressivas – teatro, música, dança e artes plásticas.

Sobre esse assunto, Maffioletti e Rodrigues (1992, p. 19), em seu livro sobre cantigas de roda, comentam que as diferentes linguagens – corporal, musical e cênica – permitem aprendizagens cognitivas, efetivas e sociais nas diferentes áreas do conhecimento.

A prática de danças folclóricas também permite que a criança ou o adolescente valorize suas manifestações culturais, compreenda a relação entre corpo, dança e sociedade, e adote uma postura não-discriminatória em relação às nossas manifestações artísticas (Lima; Macena, 2003, p. 354).

Outra constatação importante da pesquisa de Tanaka (2001) diz respeito a como ocorre o processo de assimilação no brinquedo popular. Segundo ela, é de forma bastante intuitiva, predominando o uso da palavra e a demonstração dos passos e movimentos, bem como a imitação da música e o canto que aos poucos vão sendo aprendidos pelos brincantes mirins (Tanaka, 2001, p. 6).

As atividades pedagógicas inspiradas na cultura popular oferecerem a oportunidade da vivência criativa e solidária presente nos folguedos e em outras expressões artísticas. Verifica-se que a aprendizagem musical nos grupos de pessoas que vivem as manifestações da cultura popular como o carnaval, o maracatu, o cavalo-marinho, etc., é diferente

daquela do conservatório e das escolas de música, pois enfoca um “ensino não-formalista, onde as crianças absorvem a estruturação rítmico-melódica através da prática” (Tanaka, 2001, p. 6).

O ambiente de criação e difusão musical nessas manifestações populares carrega em si os valores e comportamentos da coletividade que a cria. Ele revela muito do que o povo é e o que ele faz, de maneira direta e funcional, pois tal ambiente nasce dos processos técnicos coletivos de composição que são transmitidos por meios práticos e objetivos. Nesse sentido, o termo *brincante*, utilizado para nominar os participantes dos também chamados *brinquedos populares*, apresenta-se em plena harmonia com esse ambiente criativo, pois é através da brincadeira que acontece o processo de aprendizagem.

O brincar

São muitos os autores que realizaram estudos sobre a importância do brincar na vida da criança, sendo que todos enfocam o brincar como uma das necessidades básicas para o seu desenvolvimento sadio. Os aspectos sobre o brincar relacionados a seguir foram elaborados a partir do estudo das contribuições de importantes estudiosos dos campos sociocultural, filosófico e psicológico.

O brincar é algo que a criança realiza com muita naturalidade, basta observá-la na rua, na escola, em casa para perceber o quanto o brincar é significativo. Quando uma criança diz “vamos brincar”, ela pode estar se referindo a brincadeiras, brinquedos, faz-de-conta, mágicas, fantasias, jogos, entre outros. Ao observarmos por alguns instantes uma criança brincando, notamos que qualquer objeto, seja uma folha de papel, uma garrafa de plástico, um simples pedaço de madeira, enfim, qualquer idéia ou situação pode tornar-se um brinquedo ou uma brincadeira.

Como explica Maluf (2003, p. 33), o brincar sempre foi e sempre será uma atividade muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica. Segundo a autora, através do brincar a criança relaciona-se com a realidade, diferenciando seu mundo interior, fantasias, desejos e imaginação, do seu mundo exterior, que é a realidade por todos compartilhada. Assim, é através da brincadeira que a criança expressa seus desejos, fantasias, vontades e conflitos.

É através do brincar que ela se comunica. “É muito raro encontrarmos uma criança que não brinque, sendo até mesmo algo muito estranho e preocupante [...]” (Pereira; Gomides; Lima, 1997, p.

30). Segundo Maluf (2003, p. 20) a criança que não brinca poderá ter problemas futuros, já a criança que brinca normalmente é feliz e poderá ser um adulto equilibrado física e emocionalmente, conseguindo enfrentar os problemas da vida com mais facilidade.

Para Garcia e Marques (2001, p. 11), a infância é a idade das brincadeiras, através dela a criança satisfaz, em grande parte, suas necessidades e desejos particulares. Froebel, comentado por Kishimoto (2005, p. 68), concebe o brincar como uma atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo, pois o brincar desenvolve os músculos, a mente, a coordenação motora e, principalmente, faz as crianças felizes.

É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo a sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca (Maluf, 2003, p. 20).

Quando as crianças brincam nota-se a satisfação que sentem ao participarem das atividades, momentos de riso, alegria, excitação. No entanto, a contribuição do brincar vai além desses impulsos parciais, o aprendizado de brincadeiras propicia a liberação de energia, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade, estimula a liberdade e o desempenho (Garcia; Marques, 2001, p. 11).

Para Maluf (2003, p. 76), o brincar é um aspecto fundamental para se chegar ao desenvolvimento integral da criança. Segundo a autora, brincar é importante por ser uma atividade na qual a criança se interessa naturalmente e porque desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação.

[...] quando brincamos exercitamos nossa potencialidade, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente [...]. (Maluf, 2003, p. 77).

Bruner (apud Kishimoto, 2002, p. 142), no seu estudo com crianças pequenas comenta a importância da brincadeira no desenvolvimento de suas competências, e diz que em situações de brincadeira a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência, é através da brincadeira que a criança aprende a se movimentar, a descobrir regras, a falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas.

O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem, pois para a criança ser capaz de falar sobre o mundo, ela precisa saber brincar com o mundo. O que faz com que a criança desenvolva o poder de combinação não é a aprendizagem da lín-

gua nem sua forma de raciocinar, mas sim a oportunidade que tem de brincar com a linguagem e o pensamento (Bruner apud Kishimoto, 2002, p. 143).

Para muitos autores a socialização é um dos aspectos marcantes no desenvolvimento da criança, sendo o ato de brincar o grande responsável por esse desenvolvimento.

Sabemos que todas as brincadeiras exigem regras, mesmo que sejam explícitas, como, por exemplo, na brincadeira de faz-de-conta. Segundo Maluf (2003, p. 18), através das brincadeiras em grupo a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório de regras que tecem os diversos papéis sociais; é assim que as crianças aprendem sobre regras de comportamento.

A brincadeira, quando realizada em contato com adultos ou outras crianças, possibilita a descoberta de regras, ou seja, a criança descobre a seqüência de ações que compõem a modalidade do brincar e não só a repete, mas toma iniciativa, altera sua seqüência ou introduz novos elementos (Bruner apud Kishimoto, 2002, p. 142).

A criança, quando brinca, interfere e altera a brincadeira da forma que lhe dá mais prazer, e isso faz com que se desenvolva a competência em recriar situações, conduta criativa tão necessária nos tempos atuais.

Segundo Brougère (2004), o jogo também é uma forma de socialização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta. O autor explica:

Toda socialização pressupõe a apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A brincadeira aparece como atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi muitas vezes destacado. (Brougère, 2004, p. 40).

Portanto, se considerarmos as idéias de Vigotsky (apud Maluf, 2003, p. 21), quando explica que todo ser humano está inserido dentro de um contexto cultural que determina suas formas de pensar e agir, torna-se transparente a importância do brincar na vida da criança, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construir a sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca.

Para Vygotskiy (apud Maluf, 2003, p. 22), quando a criança brinca cria uma situação imaginária, e é devido a esse aspecto que o ato de brincar difere das demais atividades. Partindo dessas considerações, Garcia e Marques (2001) consideram o

brinquedo ou a brincadeira a riqueza do imaginário infantil. Segundo as autoras, é através da brincadeira que a criança consegue *conjug*ar seu mundo de fantasia com a realidade, transitando, livremente, de uma situação a outra (Garcia; Marques, 2001, p. 11).

Eugênio Tadeu Pereira, professor de música do Centro Pedagógico da UFMG, explica que as brincadeiras populares, quando aliadas a um trabalho de investigação e de inventividade lúdica, proporcionam a criança um instigante olhar sobre a nossa cultura (Pereira; Gomides; Lima, 1997). A importância dessas brincadeiras populares, sempre permeadas de personagens fantásticos e de situações imaginárias, pode ser constatada nas idéias de Vigotsky, quando argumenta que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis favorece a criação de situações imaginárias e a reorganização de experiências vividas.

Bruner (apud Kishimoto, 2002, p. 140), também reforça esse pensamento ao mostrar que a educação deve ser permeada pela cultura. Segundo o autor, para um bom desenvolvimento pessoal e social a criança precisa estar em contato com elementos da cultura, tanto em aspectos locais como universais.

Segundo Kishimoto (2002, p. 149), enriquecer o imaginário da criança brasileira significa

[...] introduzir em sua experiência a riqueza folclórica, com suas lendas sobre a fauna e flora: vitória-régia, jibóia, boto cor-de-rosa, seres que habitam regiões da Amazônia e Mato Grosso. Reviver as festas e os contos populares, reproduzir os personagens típicos do Nordeste, do agreste e da caatinga, das zonas de garimpagens, das pampas e regiões pantaneiras significa abrir a porta da cultura, oferecer o acervo de imagens sociais e culturais que enriquecem o imaginário.

Entretanto, podemos perceber que o brincar é a atividade predominante da infância, estando muito além de ser apenas um entretenimento nas suas vidas. O brincar de fato contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula o imaginário infantil, auxilia na socialização e no desenvolvimento das suas competências. Através do brincar a criança aprende a criar significações, a comunicar-se com os outros, a tomar decisões, a decodificar regras, a expressar a linguagem e socializar.

O brincar na escola

Sabe-se que o brincar é uma das palavras mais presentes no vocabulário das crianças. O brincar não necessita necessariamente de meios sofisticados para sua realização, e, principalmente, deve fazer parte da vida de todas elas. Segundo Garcia e Mar-

ques (2001, p. 11), o ato mais importante do ser humano é a criação e a recriação da cultura, e requer a brincadeira e orientação do adulto para que aconteça o acesso ao acervo cultural.

Nesse sentido, Tizuko Kishimoto (2002, p. 139) considera ser um dos papéis da escola tornar acessível à criança esse acervo de bens culturais do povo brasileiro, bem como aqueles elementos da cultura que não a escolarizada, para assim enriquecer o repertório imaginativo da criança. Para o autor, as instituições escolares não proporcionam atividades, a partir do brincar, que auxiliem na construção de um saber significativo na criança, pois, poucos são os espaços para brincadeiras livres. Os horários são rígidos, com turmas homogêneas, atividades padronizadas e pouca escolha da criança (Kishimoto, 2002, p. 139).

Cristina Maluf faz uma crítica referente às práticas escolares. Para a autora, embora seja comprovada a importância do brincar, do brinquedo e do jogo no desenvolvimento da criança, não são efetivas as propostas pedagógicas que incorporam o lúdico no trabalho escolar. Para ela, é o professor que deve criar oportunidades para que o brincar aconteça na escola de forma educativa, pois é através de brincadeiras que a criança constrói seu próprio pensamento: o educador deve estabelecer uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender, é preciso que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo processo da atividade, mediando os conhecimentos através da brincadeira, do jogo e outras atividades (Maluf, 2003, p. 34).

Em certo sentido, se o ensino dos conteúdos escolares for cansativo, demasiadamente sério e desvinculado da realidade da criança, não a valorizando como construtora de conhecimento, pode-se apresentar uma realidade adversa ao ambiente criativo. Diante de uma escola que oferece pouca alegria, os jovens dão provas de crescente impaciência e a resistência manifesta-se por meio da rebeldia, da apatia e até mesmo na recusa em frequentá-la (Volpato, 2002, p. 15). A alegria que essa espécie de escola promete à criança será uma alegria que somente poderá ser desfrutada depois de muito esforço, muita disciplina, muitas lições de casa, provas e brincadeiras não brincadas.

A atividade lúdica é uma excelente forma de ensinar porque apresenta características pouco opressoras. Qualquer criança que brinca, explora e se atreve a ir além da situação proposta, buscando soluções, pois na brincadeira não existe idealmente nenhum tipo de punição (Bruner apud Kishimoto, 2002, p. 143).

Assim, o brincar enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica. É de extrema importância que a criança tenha espaço e tempo suficiente para que as brincadeiras possam surgir e se desenvolver na escola. Ao se buscar transformar o ambiente escolar em um espaço no qual se privilegia a brincadeira e a alegria, estaremos caminhando para a construção de uma aprendizagem mais humana e significativa.

Uma experiência de sala de aula

A experiência descrita a seguir foi realizada junto aos alunos da sétima série do ensino fundamental (crianças na faixa etária de 12 a 13 anos) em encontros semanais de uma hora e meia de duração, em turmas de aproximadamente 35 alunos. Esse processo teve como eixo condutor a coletividade, a vivência prática, o exercício da solidariedade e da troca de idéias na busca de um aprendizado social. A vivência prática foi realizada através de atividades que envolviam o jogo e a brincadeira, e a partir da brincadeira, obviamente, estimulou-se a alegria de brincar.

O trabalho não envolveu, portanto, apenas o aprendizado de ritmos e canções próprios da cultura popular, mas sim a *vivência* da cultura popular, o que permitiu a todos os envolvidos a aproximação do universo da oralidade no qual a experiência, a solidariedade e a alegria são fundamentais.

A utilização da cultura popular fundamentou-se numa temporalidade diferente e de certa maneira contrária aos modos habituais de ensino da escola, mais formal e regrada e que utiliza a escrita como a principal forma de expressão. Essa outra temporalidade foi marcada pelas relações pessoais construídas ao longo do processo, pelo gradual estabelecimento das afinidades e pelo convívio. Os toques, as canções, as danças, etc., foram aprendidos a partir da oralidade, e a escrita foi utilizada poucas vezes apenas como um apoio para a memória oral.

O trabalho teve início a partir de uma pesquisa realizada pelos alunos. Separados em pequenos grupos, os alunos foram primeiramente incumbidos de coletar informações sobre algumas manifestações populares como o bumba-meu-boi, o pastoril, a congada e o fandango, objetivando, ao final desse processo, a escolha de uma manifestação a ser estudada e vivenciada mais profundamente.

Ao longo de três meses, produziu-se uma montagem tendo como idéia central a história do auto do bumba-meu-boi, com suas danças, músicas,

bonecos e encenações, utilizando-se, também, de aspectos de outras manifestações em meio ao trabalho. Como reflete Vianna (2000, p. 32), o espaço da brincadeira no Brasil tem

[...] a estrutura de uma rede, uma rede inter-brincadeiras. Cada brincadeira é um nó da rede, estando assim interligada a todas as outras brincadeiras, nesse espaço tudo circula: pedaços de melodias; versos; instrumentos musicais; detalhes de indumentária; trechos de encenações teatrais.

Sendo assim, o trabalho envolveu também as brincadeiras da ciranda, do coco, do cacuriá e a do boi-bumbá. Tais brincadeiras foram utilizadas como subsídios para a aprendizagem do ritmo, da dança e de melodias, através de atividades que envolviam percussão corporal, brincadeiras de roda, composições de canções e de arranjos, improvisações, construção de instrumentos, em um processo de trabalho coletivo.

A integração entre as artes, de importante presença na realização do trabalho, foi uma linha que se estabeleceu conforme as crianças descobriam e entendiam o sentido e a importância de cada parte do folguedo. Como resultado, além das questões musicais, realizou-se a construção de bonecos, adereços e também figurinos.

Entre as principais atividades desenvolvidas, citam-se:

Dança: todos os brinquedos utilizados no trabalho envolviam a dança de maneira a introduzir os aspectos rítmicos característicos que posteriormente seriam vivenciados diretamente nos instrumentos musicais.

Percussão corporal: nas atividades de percussão corporal exploraram-se diferentes timbres como palmas, estalos de boca e de dedos, e percussão em diferentes partes do corpo, em jogos coletivos de maneira a que cada grupo de crianças era responsável por uma seção rítmica do folguedo que estava sendo trabalhado.

Arranjos musicais: após a vivência rítmica e a prática instrumental os alunos foram incentivados à criação coletiva de pequenos arranjos explorando características de cada manifestação, de maneira a acompanhar a prática do brinquedo.

Composição: ainda em grupos, os alunos também foram conduzidos à composição de textos e pequenas melodias para cada um dos personagens do auto do bumba-meu-boi, em estilos musicais livremente escolhidos por eles.

Construção de instrumentos: realizou-se a construção de instrumentos musicais como tambores, matracas, ganzás e paus-de-chuva, a partir de materiais alternativos. As crianças construíram seus próprios instrumentos tanto para as práticas rítmicas em si quanto para as atividades de exploração do timbre musical.

Resultados e avaliações

A partir desse trabalho os alunos tiveram a oportunidade de aprender a valorizar a aula de música como um espaço de exploração criativa e improvisação em grupo. Nesse sentido, foi muito interessante a maneira com que os alunos respeitaram as limitações de alguns colegas, e por outro lado souberam aproveitar as potencialidades individuais de outros.

Além de contribuir para o acesso a conteúdos musicais diversificados, o trabalho com a música da cultura popular demonstrou o quanto a escola pode oportunizar em termos de uma efetiva prática musical para seus alunos, contribuindo para que desenvolvam suas capacidades reflexivas e criativas.

O trabalho com a música da cultura popular contribuiu para que os alunos conhecessem e entendessem discursos musicais de uma outra realidade à qual não estavam acostumados. Assim, os trabalhos de apreciação musical e de análise da música foram entendidos como elemento expressivo de um povo.

Através desse trabalho pôde-se perceber o quanto a escola precisa oportunizar a prática musical entre os alunos para que desenvolvam suas capacidades reflexivas e criativas. Acredito que essa conscientização deve principalmente partir de nós professores, começando por garantir a eficácia de nossa prática através de um planejamento resultante da troca de idéias, de dúvidas e experiências entre professor e aluno. Portanto, devemos ser educadores comprometidos com a educação musical e com a valorização da função do professor de música no currículo da escola pública.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 43).

GARCIA, Rose Marie; MARQUES, Lílian Argentina. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 2001.

Conclusão

A inserção do folclore na prática escolar não é novidade. No entanto, o que muitas vezes acontece é que a escola mascara a dominação com um mentiroso interesse pelo "folclore". Assim, nas aulas de português, trabalha atividades, como contar histórias, lendas, tradições, culinária, etc., reduzindo o rico universo de experiências práticas à leitura de textos. Nas aulas de educação física e educação artística, são trabalhadas danças folclóricas que são muitas vezes mal feitas, com gestos estereotipados, que no seu contexto original levaram séculos para se construir.

A escola, assim como deve proporcionar aos alunos o contato e o entendimento com a música erudita e de outros povos, também deve apresentar aos alunos subsídios para que entendam o universo e os elementos que fazem parte da nossa cultura popular, para que assim não se criem preconceitos referentes à nossa diversidade cultural.

Na experiência descrita no presente trabalho, podemos notar que a base envolveu o trabalho em grupo e solidário, o brincar e a alegria. O educador Paulo Freire há muito tempo nos fala que a alegria é fator de essencial importância dentro da escola para que haja um bom desenvolvimento dos alunos e satisfação dos professores.

Partindo dessas reflexões, percebemos que a cultura popular, além de apresentar elementos de riquíssimas possibilidades para o trabalho com a música na sala de aula, nos faz entender sobre diferenças culturais, nos faz sair de cada experiência, de cada brincadeira, mais felizes e principalmente mais humanizados. Pois, como disse Hermano Vianna (2000, p. 50), "[...] a brincadeira é um caminho para a iluminação: o longo aprendizado da arte do bem viver".

Considerando o presente trabalho como sendo ainda introdutório, espera-se que ele possa ter contribuído para futuros estudos nessa área, não somente a da música na educação fundamental, mas também interdisciplinarmente em estudos sobre a educação artística e aplicabilidade da cultura popular no cotidiano da escola fundamental.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- _____. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Hebe de Medeiros; MACENA, Lourdes. Músicas e danças folclóricas cearenses como práticas educativas nas escolas de Fortaleza. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 353-356.
- MAFFIOLETTI, Leda; RODRIGUES, Jussara H. *Cantigas de roda*. 4. ed., Porto Alegre: Magister, 1992.
- MALUF, Cristina Munhoz. *Brincar prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PEREIRA, Tadeu; GOMIDES, Luciana; LIMA, Sílvia. *Arquivo lúdico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997. (Coleção Quem Sabe Faz).
- TANAKA, Harue. Ensino e aprendizagem do cavalo-marinho infantil do bairro dos Novais (1999). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 10-15.
- VIANNA, Hermano. *Música do Brasil*. São Paulo: Gráficos Buriti, 2000.
- VOLPATO, Gildo. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

Recebido em 31/01/2008

Aprovado em 04/03/2008

Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil

Patrícia Wazlawick

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
patricia.wazla@terra.com.br

Kátia Maheirie

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
maheirie@cfh.ufsc.br

Resumo. Este artigo discute a realização de uma oficina em musicoterapia com educadoras da educação infantil. A proposta surgiu de uma demanda presente na escola, tendo foco a formação continuada de educadores, realizada como projeto de extensão universitária. O projeto foi embasado teoricamente na musicoterapia centrada na cultura, conforme o musicoterapeuta norueguês B. Stige, ao tecer uma interface com a perspectiva da psicologia histórico-cultural, nas contribuições teóricas de L. Vygotski, com temáticas de educação estética e atividade criadora. As atividades musicoterápicas configuraram-se atividades criadoras/expressivas, onde as educadoras puderam participar articulando imaginação, percepção, reflexão, emoções e sentimentos junto a atividades musicais, em vivências que permitiram combinações inovadoras frente à compreensão de si, de seus alunos, suas realidades, e do contexto educacional, versando possibilidades de mudanças em suas atuações. É uma proposta de musicoterapia atrelada ao contexto sócio-histórico-cultural de sujeitos, que propicia aos participantes produzirem novos sentidos a si e suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: formação continuada, musicoterapia centrada na cultura, psicologia histórico-cultural

Abstract. This article talks about the elaboration of a workshop in Music Therapy with educators of the Children Education. The proposal appeared from a demand of the current school, having focus of the continued formation of educators, made as a College Extension Project. The project was based teorically in Culture Centered Music Therapy, according to the norwegian music therapist B. Stige, when make an interface with the perspective of the Psicologia Historic Cultural, in teorical contributions from L. Vygotski, with tematics of aesthetics education and creator activities. The music therapist activities are expressive and creative activities, where the educators could participate articulating imagination, perception, reflexion, emotions and feelings a long with the musical activities, in living that allow inovated combinations related to your own understanding and of his/her students, his/her realities and the educational context, having the possibility of changes in his/her acts. It is a proposal of Music Therapy gathered with the cultural historic social context of subjects, that provides to the participants to produce new senses to him or herself, and the pratical pedagogic.

Keywords: continued formation, culture centered music therapy, cultural and historic psicology

Introdução

Este artigo discute a realização de uma oficina em musicoterapia¹ “centrada na cultura” (Stige, 2002, 2006) com um grupo de educadoras de uma instituição de ensino em educação infantil, na cidade de Curitiba. Tal interesse surgiu quando a diretora da escola nos solicitou o desenvolvimento de um trabalho que visasse ampliar o repertório musical infantil das educadoras, e estimulá-las a cantarem mais com as crianças em suas atividades diárias. Para tanto, a oficina foi realizada como um projeto de extensão universitária.²

No entanto, ao pensar na elaboração da proposta e das atividades a serem desenvolvidas, ocorreu-nos a reflexão de que, a partir da necessidade da escola, não bastaria apenas trabalhar com um repertório musical de forma técnica e objetiva. Urgia a necessidade de se trabalhar de modo sensibilizado as atividades e o repertório musical, para despertar junto às educadoras, a partir delas e da relação em grupo, a importância das atividades musicais na infância, tendo como foco o desenvolvimento criador no fazer musical das crianças, que passa a se refletir como integrante de seus processos de constituição como sujeitos.

Para isso foi proposta uma oficina em musicoterapia designada de “Oficina de Canções e Sensibilização”, desenvolvida na modalidade de um projeto-piloto³ de intervenção, com um grupo de dez educadoras que trabalham com bebês e crianças até cinco anos de idade, na educação infantil. Essa oficina desenvolveu-se durante sete encontros onde foram trabalhadas algumas temáticas específicas, com duas horas de duração cada encontro, realizada nas dependências da própria instituição de ensino.

Tivemos como base e orientação a fundamentação teórica e prática na área da musicoterapia centrada na cultura (Stige, 2002, 2006) ao tecer uma interface com a psicologia histórico-cultural,⁴ no que diz respeito às temáticas de atividade criadora, educação estética e constituição do sujeito, trabalhando com o autor russo Lev S. Vygotski.

A musicoterapia centrada na cultura com práticas de *community music therapy*⁵ vai além do espaço clínico convencional e tradicional da prática musicoterápica. Ao articular conceitos de participação e colaboração entre as pessoas envolvidas (clientes e musicoterapeuta), essa perspectiva permite repensar questões atreladas a sujeitos, música(s), saúde e relações. E, a partir desse ponto, configura uma prática musicoterápica que contempla e envolve o processo participativo das pessoas, suas ações, fazeres e suas responsabilidades nesses fazeres, orientada para seus recursos e os recursos da comunidade em particular. Tal prática se encontra amparada em um processo ecológico, ou seja, onde estão presentes as dimensões sociais, individuais, grupais, de organizações sociais, instituições, focalizado em um contexto histórico, para a prevenção e promoção de saúde. Nessa perspectiva, não se faz “tratamento”, mas por meio de mediações, sejam elas interpessoais e/ou musicais, se permite desenvolver os recursos dos sujeitos para uma nova vida, agora e futura, com promoção de saúde, de bons relacionamentos, rumo à amplitude da afetividade, de novas significações e novas ações.

Reflexões iniciais

Diz Vygotski (2001, p. 140) que “educar sempre significa mudar”. Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar. Nesse sentido, o conhecimento, o saber, a reflexão crítica não são

¹ Definição da Federação Mundial de Musicoterapia: “Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia), por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento” (WFMT, 1996 apud Bruscia, 2000, p. 286).

² Pela UFSC, projeto de Kátia Maheirie e Patrícia Wazlawick.

³ Projeto-piloto: modelo e/ou campo de experimentação para métodos ou processos inovadores. Pesquisa e intervenção experimental (segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, versão eletrônica).

⁴ A perspectiva histórico-cultural da psicologia tem fundamento epistemológico no materialismo histórico e a dialética, e seu maior expoente é o psicólogo russo Lev Semionovich Vygotski. A teoria de Vygotski é essencialmente uma teoria semiótica, que direciona o olhar, a discussão e a compreensão à relação entre história-cultura-sociedade e sujeito. Ver Vygotski (2000).

⁵ *Community music therapy*: a tradução para a língua portuguesa se aproximaria da expressão “musicoterapia comunitária”, mas, segundo Stige (2006), e também alguns musicoterapeutas brasileiros (Barcellos, Chagas, Santos, 2006 – por ocasião do XII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, realizado na UFG, em Goiânia, 6 a 9 de setembro de 2006), esta tradução não contemplaria no todo (em termos de proposta teórico-metodológica para a musicoterapia) a expressão cunhada em inglês. Por isso, optamos por escrever a expressão original.

mais suficientes para as transformações do sujeito (Maheirie, 2007; Maheirie et al., 2006; Sartre, 1984; Sawaia, 2001). Tendo em vista as novas configurações de mundo e contextos sociais nos quais todos nos encontramos, percebemos nas mais variadas áreas de trabalho com o ser humano que três dimensões devem ser mobilizadas para a mudança do sujeito: a) o saber; b) a sensibilidade – sentir; e c) a ação – agir. Nessa perspectiva, Maheirie (2007), ao considerar esses mesmos contextos atuais de vida e as ações desenvolvidas pelos sujeitos, pontua que já não é suficiente que o saber venha em primeiro lugar, mas sim a dimensão do sentir. Vivências e experiências vinculadas, aí sim, ao saber, orientarão ações de acordo com as demandas sentidas e necessárias em determinados contextos de vida.

Camargo (2004), em relação ao contexto educacional, reflete sobre a dinâmica das emoções e a escola e pontua sobre uma necessidade iminente nesse contexto: a sensibilização do educador. Segundo a autora, “a questão da dimensão emocional no ambiente escolar deve passar pela sensibilização do educador, para que ele perceba que ela é importante na sua vida e de seus alunos, é constitutiva do sujeito e de seu olhar sobre o mundo” (Camargo, 2004, p. 186). O educador deve ir além da “tomada de consciência” sobre a importância dessa questão, ele precisa lidar com a dimensão emocional, sensível, e partilhar emoções, para que, ao agir integrando razão e emoção, possa efetuar as mudanças que se fazem necessárias no contexto educacional, enquanto também ele (educador) e alunos – sujeitos concretos – possam sair transformados, capazes de modificar realidades, inovar e crescer.

Nos contextos de ensinar e aprender, a figura e o trabalho desempenhado pelo educador são fundamentais para o processo de aprendizagem do educando e para sua constituição como sujeito. Molon (2005)⁶ destaca que “o professor tem de ser um artista, que está lidando com a matéria-prima específica, viva e inteligente que é o ser humano”. Pensando nessa idéia, envolta à demanda daquela escola, com estudos e leituras na área da psicologia histórico-cultural, ao discutir a respeito da educação estética (Vygotski, 2001), sentimos a necessidade de

realizar essa oficina, de modo que contemplasse a sensibilidade estética, musical, acerca de si mesmo e do grupo, da necessidade de um novo olhar sob esse fazer e sob novas possibilidades. Olhares estéticos,⁷ pautados também sob o ser educador, que, em meio ao vivido nessa experiência pudesse apontar e estimular novas posturas e fazeres em seus contextos de atuação.

A educação estética, ao trabalhar com o sentir, com a percepção sensorial, junto de atividades criadoras, em uma reflexão emancipatória, pode se configurar sinônimo de uma educação para a inovação. Percebemos que a música é um fazer, é uma produção humana que permite produzir e desenvolver a dimensão do sensível, da imaginação, da percepção, do afeto (sentimento e emoção) e da reflexão. Aqui encontramos também uma inovação de propostas na própria área de atuação da musicoterapia.

Ao se trabalhar com crianças no contexto da educação infantil é possível verificar como elas vivenciam as atividades mediadas pela percepção sensorial, ou seja, em seu processo de aprender, inicialmente, tudo passa pelos órgãos sensoriais. Crianças são abertas ao mundo e, nesse sentido, devemos incentivá-las, pois são confiadas a uma instituição escolar para sua educação. Mas de que forma isso é feito nesses espaços? Estão os professores preparados para trabalhar de modo mais inovador ou mais repetitivo? Qual é a estrutura oferecida nesses espaços para tais atividades? De acordo com Schmidt (2005, p. 13),

crianças são seres que estão produzindo sentidos sobre o mundo o tempo todo – como todos nós – e que necessitam e apreciam a mediação dos adultos a seu redor para esta produção e ampliação de significados. Elas [...] desejam aprender, são curiosas, imaginativas, têm o frescor da juventude e a explosão energética da infância.

A(s) música(s) e as atividades musicais permitem que se trabalhe com grande ganho para a educação das crianças nos aspectos afetivo-volitivos, na produção do imaginário, em atividades criadoras. Mas de que forma a música é trabalhada? De que forma ela poderia estar a serviço e contribuir para a constituição de sujeitos criadores e volitivos? Essas

⁶ Comunicação verbal em curso a respeito das oficinas estéticas desenvolvidas junto de professores, em 11 de março de 2005, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁷ “Olhares estéticos se flexibilizam e são flexibilizadores da inovação, posto que sensíveis ao visível e invisível, à diversidade que caracteriza a realidade e às infindáveis possibilidades de relações que podem com esta vir a ser estabelecidas” (Zanella et al., 2005, p. 138). A relação estética, como uma das formas de relação do homem com o mundo (Sánchez Vázquez, 1999), requer um olhar estético: mais livre na apreensão significativa do mundo, que busca outros ângulos de leitura, que não vê o objeto em sua pressuposta verdade, estranha e rompe com o imediato e o episódico, e produz novos sentidos para a configuração de realidades outras (Zanella, 2004).

indagações ainda constituem problemas na atuação escolar de modo geral.

Muitas vezes o programa educacional da escola está mais preocupado ou considera mais importante as disciplinas convencionais do que desenvolver de modo integral a sensibilidade sensorial da criança. É essa sensibilidade sensorial que vai ser a base para desenvolver a percepção do mundo. E deveria ser aí que as propostas de educação inicial deveriam se pautar, incluindo, entre outras “disciplinas”, as artes, mas as artes vivenciadas de outra forma – de modo a desenvolver a sensibilidade estética, a percepção, a imaginação, a reflexão, a afetividade e o potencial criador da criança.

Pino (2005)⁸ diz que a academia forma educadores, mas não forma a criatividade neles. Existem educadores muito inventivos e pouco criativos, inventam tantas atividades que, em muitas vezes, não levam a lugar nenhum, pois não despertam significações nas crianças. Faz-se necessário educadores que imaginem, que pensem, que articulem conexões entre todos aqueles conhecimentos teóricos que tiveram durante suas formações acadêmicas, e que também desenvolvam atividades criadoras, que inovem e estendam isto a seus alunos. Aquilo que sabemos (conhecimento) deve estar associado ao nosso fazer e se integrar, de fato, à nossa possibilidade de ser afetado. Na medida em que esse processo não se concretiza na práxis pedagógica, é fundamental uma formação continuada e um rever dos contextos da instituição escolar.

Nessa perspectiva, então, vale destacar que não basta apenas saber fazer, deve-se ser. É a integração implicada entre “agir, pensar e sentir” (Heller, 1980). No entanto, verificamos que na maioria das vezes “estamos” educadores e não “somos” educadores. O que estamos pontuando é que “ser” deve ser assumido como uma proposta de vida – nos remetemos ao “ser educador”, uma proposta que dê prazer, dê realização e satisfação e, nesse caso, orientados em direção ao desenvolvimento daqueles sujeitos em formação inicial da vida, as crianças.

Sendo assim, nosso propósito na oficina em questão foi criar condições para que os sujeitos participantes apostem em suas possibilidades criativas, visando realizar movimentos de subjetivação e objetivação em contextos de ensinar e aprender.

Discussões teóricas

De acordo com Figueiredo (2005, p. 174),

A área de artes tem sido tratada de maneira insatisfatória nos anos iniciais da escola brasileira por diversas razões. Uma delas está diretamente relacionada à quantidade e qualidade da formação artística oferecida nos cursos que preparam professores para os anos iniciais da escola. Tal formação tem contribuído para que se perpetue a idéia de que as artes só podem ser realizadas por alguns indivíduos dotados de talentos especiais. Esta forma de pensar sobre as artes está muito arraigada no contexto escolar inibindo a realização de trabalhos que envolvam artes de maneira consistente.

O autor pontua que durante a formação oferecida em cursos de pedagogia que preparam educadores para os anos iniciais da escola, no contexto universitário brasileiro, pouco ou quase nada tem sido destinado à área de música. Isso se reflete diretamente na prática profissional destes, pois existe uma ausência significativa de educação musical nos anos iniciais da escola, o que gera uma lacuna na experiência escolar oferecida para as crianças nessa faixa de idade. Na formação de educadores, no que tange ao trabalho na área de artes que poderiam estar desenvolvendo enquanto professores generalistas, cada vez mais se reforça a idéia de que música não é para todos, que para se trabalhar com música é necessário uma formação específica, muitas vezes compreendida enquanto a formação tradicional em música, por sujeitos que tenham “dom” ou “talento” para a música. Afirmo Figueiredo (2005, p. 177):

Para o senso comum, fazer música é tocar instrumentos musicais, e para tanto, é preciso ter talentos especiais, é preciso ser muito musical. Ignora-se o fato de que todas as pessoas se relacionam com a música de sua cultura e, nesta perspectiva, não existem indivíduos não musicais. Como afirma Hodges (1999), “todas as pessoas possuem algum grau de musicalidade, porque todos os indivíduos respondem de alguma forma à música de sua cultura” (p. 30). Além disso, há diversas maneiras de lidar com música além de tocar um instrumento musical, assim como, é possível realizar atividades musicais bastante simples, acessíveis a todas as pessoas.

O foco deste texto não é discutir a educação musical no contexto da educação infantil. No entanto, trazemos as reflexões da pesquisa realizada por Figueiredo (2005), uma vez que o autor destaca o panorama do contexto de formação de educadores brasileiros, no curso de pedagogia, como se encontra esta formação em relação à área de artes e em específico à música, e como as defasagens nessa formação se refletem na prática profissional, acima

⁸ Comunicação verbal no curso “As três instâncias do ser humano: o simbólico, o imaginário e o real”, em 11 de março de 2005, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

de tudo, com graves limitações para o trabalho seja de música, seja das artes em geral. Isto é, existe um processo que dificulta ou não permite a expansão das atividades musicais enquanto atividades criadoras que articulam conhecimento e sensibilidade, até se chegar à criança na educação infantil ou fundamental.

De modo geral, Figueiredo (2005, p. 176) destaca que a música na formação acadêmica de educadores faz parte de uma disciplina que trata das artes de maneira plural e polivalente, e nessa mesma disciplina a música é uma das áreas menos oferecidas, uma vez que é considerada específica demais.

O resultado desta formação musical superficial é a ausência de experiências significativas em música nos primeiros anos da escola. A insegurança dos professores generalistas com relação à música é frequentemente mencionada por estes profissionais [...] e tal insegurança inibe o desenvolvimento de propostas de educação musical consistentes para os anos iniciais [...].

Estamos frente a práticas culturais importantes, a área de artes e em específico a música, tendo em vista o lugar que deveriam ocupar durante a formação de educadores, para realizarem posteriormente em suas práticas um trabalho integrado no que diz respeito à educação infantil e como ela se insere no processo de constituição do sujeito. No entanto, essas práticas se encontram sem as devidas reflexões, e a realidade dessa situação configura até um descaso frente às contribuições que o trabalho com a arte pode trazer para a constituição do sujeito. Nas palavras de Figueiredo (2005, p. 177), a realidade encontrada “coloca as artes em uma situação irrelevante na formação dos indivíduos”.

Em contrapartida, Zanella et al. (2005) relatam e discutem a partir da realização de oficinas com professores(as) da rede pública, na cidade de Florianópolis, uma possibilidade de se trabalhar com atividades criadoras, educação estética e constituição do sujeito em contextos de formação continuada. Suas pesquisas e intervenções basearam-se em oficinas “conduzidas através de atividades que envolviam sensibilização e reflexão a partir de linguagens artísticas variadas” (Zanella et al., 2005, p. 138). Fica evidente com a realização dessas oficinas que a abertura de espaços que vislumbram novos olhares é de fundamental importância, e aqui falamos de novos olhares no trabalho com a dimensão sensível e atividade criadora a partir da arte, que permite aos educadores(as) tornarem-se sensíveis a novos devires em sua própria prática. Na realização dessas oficinas ficou claro que é possível lidar-se com “infinitas possibilidades de criar,

independente das pessoas serem artísticas ou não” (Zanella et al., 2005, p. 139).

Neste processo de interlocução, é como se o sujeito criasse/transformasse a obra de arte, pois é nele que a obra se torna significativa, ou seja, capaz de ser interpretada, compreendida, realizando-se como tal na singularidade dos sentidos atribuídos por cada subjetividade. Ao transformar a obra o sujeito se transforma, isto é, estabelece uma relação estética [...]. Educação estética é educar para sensibilizar, contextualizar, dar sentido, movimentando-se na direção da inovação constante do olhar e daquilo que é olhado [...]. A oficina revelou-se como um momento ímpar para o “estranhamento provocador de saltos qualitativos que permitem a estetização do olhar. (Zanella et al., 2005, p. 140).

Falamos então, da possibilidade – a partir e por meio do trabalho realizado com oficinas que envolvam fazeres artísticos direcionados para a educação estética –, desses profissionais ressignificarem seus lugares como educadores. Educadores que possam se ver e se sentir como protagonistas de suas atuações, que possam construir novos olhares e formas de lidar com a realidade, já que esta é sempre polissêmica e multifacetada, que sejam agentes de mudanças. Educadores que se construam em suas ações, e que construam possibilidades variadas de pensar acerca delas, superando na experiência o seu cotidiano. Que se percebam enquanto capazes de criar, e que possam sintetizar razão e sensibilidade à existência cotidiana.

Nesse ponto Vygotski (2001) destaca que a obra de arte – e poderíamos incluir: a atividade criadora que envolve o trabalho com algum tipo de arte –, não é percebida por um organismo em estado passivo, da mesma forma que não é apenas uma função dos olhos e dos ouvidos. A experiência estética vai se dar a partir desse primeiro momento, mas, em seguida, desencadeia uma atividade muito complexa. Diz o autor: “[...] os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa [...]. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa” (Vygotski, 2001, p. 333).

Aquilo que “não se ouve” e que “não se apalpa” configura o deslocamento da ênfase principal no processo estético para os momentos responsivos da reação às impressões sensoriais oriundas do entorno. Nesse sentido, três momentos são vivenciados na reação da emoção estética: existe uma estimulação, uma elaboração e uma resposta (Vygotski, 2001). Existe um movimento dialético onde o sujeito vive esse envolvimento de modo a produzir autoconsciência e novas possibilidades de atuação no mundo, a partir da relação estética que de-

envolve com e nas atividades criadoras. Salienta Vygotski (2001, p. 337) que: “ao perceber uma obra de arte nós sempre a recriamos de forma nova”. E assim o fazemos em outras dimensões de nosso sentir, pensar e agir, como ressonâncias de relações estéticas. Logo, a vivência estética amplia a visão da realidade e permite-nos modificá-la.

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a despense posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. (Vygotski, 2001, p. 345).

Então, nesse ponto deparamo-nos com o fato de que a educação estética deve ser introduzida na própria vida. Com esse intuito é que foi realizada a oficina, a qual buscou inserir a música e as atividades criadoras e expressivas a partir do impacto, do contato, da vivência, da elaboração e das possíveis respostas, por meio da relação estética com o som, o ruído e o silêncio, na objetivação do fazer musical. Pretendemos, então, fazer audível e visível as ressonâncias com a introdução – ou pelo menos uma aproximação – da educação estética mediada pelo fazer musical, à vida das educadoras.

Objetivos e método

Os sete encontros da oficina foram realizados com periodicidade quinzenal, comportando duas horas de duração, em dois grupos de cinco professoras cada um. A oficina teve um caráter prático-vivencial e, ao mesmo tempo, teórico, estando baseada em vivências e experiências musicais propostas na musicoterapia e aliada a um momento de conhecimento teórico acerca de um tema proposto. A oficina ocorreu em uma sala disponibilizada pela própria escola.

Os objetivos propostos e trabalhados foram os seguintes: 1) sensibilizar as educadoras frente às atividades expressivo-criadoras que podem proporcionar com seus alunos, mediadas pelo fazer musical; 2) focalizar o “cantar” e sua importância nas histórias de vida de cada professora; 3) trabalhar com as canções que fizeram parte da “trilha sonora” de vida de cada professora; 4) despertar para o “cantar junto” na relação professora-criança, para proporcionar o desenvolvimento de atividades expressivo-criadoras que pudessem realizar em sala de aula; 5)

trabalhar com momentos de “escuta” de si e do outro; 6) conhecer a respeito da importância da vivência da música, canções, atividades sonoro-musicais, ao longo do processo de constituição das crianças/sujeitos; 7) “compor” um repertório de canções e atividades.

O primeiro encontro pautou-se no tema da “Escuta do outro e do som do outro”. Foi trabalhada a escuta de obras musicais de gêneros diferentes (rítmico-percussivo, melódico, harmônico e música atonal), com os olhos vendados, para que a atenção pudesse estar mais centrada na escuta e nas sensações, nas imagens e recordações despertadas. Após a atividade de escuta sobreveio uma discussão de como foi escutar este outro, se escuto e entendo o que o outro diz, como escuto, quando escuto e não entendo, como me relaciono e me posiciono àquilo que escuto, quando o escutar do outro desperta sentimentos incômodos, como é escutar as crianças, como é prestar atenção ao escutar e ouvir. Também foi trabalhada a leitura e reflexão do texto *Por que a Barbie não Canta. Reflexões Acerca das Atividades de Música na Infância* (Wazlawick, 2005).

No segundo encontro foi trabalhado o tema “(Re)conhecendo minha voz e minhas canções (em minha história de vida)”. Com a lembrança de canções de suas infâncias cada educadora pôde cantá-las novamente, (re)criando-as sonoro-musicalmente e falando a respeito delas. Esse momento foi gravado em fita cassete e procedemos à escuta, imediatamente após, durante esse encontro. Discutimos como foi se escutar cantando e falando, como cada uma se escuta, que formas pode ter para se escutar no seu dia-a-dia, tomando a si como objeto de reflexão, focando necessidades, desejos, interesses. Também em relação às canções de cada educadora, indagávamos acerca do que sentiram, o que despertaram tais canções, qual a importância que tiveram em suas vidas, em sua trama de relações sociais. Após esse momento, listamos as canções da infância de cada educadora para que fossem trabalhadas musicalmente no próximo encontro.

O terceiro encontro, então, esteve sob o tema do “Cantar junto”. Levamos as letras de todas as canções de infância impressas em folhas. Com atividades de expressão corporal, movimentos no espaço da sala, dança, brincadeiras de roda, parlendas e versos, e percussão de instrumentos musicais (violão, maracas, cocos, guizos, pandeiro, meia-lua, caxixi, pau-de-chuva, chocalhos, castanholas, afoxé, entre outros), cantamos, (re)criamos e vivenciamos suas canções. Que se faziam comuns umas às outras, que despertavam novas lembranças e recordações, que despertavam na lembrança a forma como

foram cantadas e vividas na infância, enfim, trabalhamos a experiência musical do cantar junto em grupo, (re)criando uma parte de suas vidas, para despertar como isso é (e/ou pode ser) importante e vivo no trabalho de educação infantil que desenvolvem com as crianças.

Essa atividade continuou no quarto encontro, onde também foi possível discutir a respeito de como foi cantar canções suas e de outras colegas, como foi cantar individualmente e em grupo, o que estas canções “dizem” de cada uma delas, qual o “recado” que portam a elas, como é cantar com as crianças, o que as crianças atualmente gostam de escutar e cantar, quais são as canções que perduram ainda hoje, o que mudou. A partir daí perguntamos a cada educadora o que poderia ser trabalhado no dia-a-dia da escola, em termos de atividades criadoras e expressivas com as crianças, que estivesse vinculado a essas e outras canções, estimulando as crianças a cantarem, e quais atividades podem desenvolver e proporcionar no cotidiano que envolvam canções, músicas, sons e outras vivências musicais. Escrevemos no quadro-negro todas as sugestões que tiveram naquele momento e, depois, registramos para repassar essa lista a cada educadora.

A partir do quinto encontro começamos a elaborar um “Repertório de Canções”, contendo as canções de suas infâncias e canções de hoje, que verificaram ser da preferência das crianças. Não apenas canções, mas brincadeiras cantadas, cirandas e rodas, parlendas, versos, jogos rítmicos, canções em outras línguas, e até sugestões de construção de instrumentos musicais surgiram e somaram-se às possibilidades do trabalho sonoro-musical que podem realizar com seus alunos.

No sexto encontro trabalhamos de modo teórico e dialogado com informações a respeito da vivência sonoro-musical das crianças, com material previamente elaborado, impresso em folhas, leitura dirigida e discussão em grupo.

No sétimo e último encontro realizamos mais uma vivência sonoro-musical com as educadoras. A partir de suas escolhas, trabalhamos também com algumas músicas e canções referente a seus momentos atuais de vida, e com a re-criação musical⁹ das canções: *Epitáfio* (Titãs) e *É Preciso Saber Vi-*

ver (Roberto Carlos). Cantamos e tocamos instrumentos musicais, onde cada educadora destacou versos das letras das canções e comentou sobre como os percebe em relação a aspectos de suas vidas. Esse também foi o encontro de fechamento, onde trabalhamos o “Devir: canções e atividades vislumbradas para a prática diária na escola”.

Na seqüência foi elaborado um material (apostila) contendo os textos utilizados na oficina, a lista de canções da infância trazidas pelas educadoras, as sugestões de atividades para serem realizadas com as canções, as letras na íntegra de cada canção – tanto das canções delas quanto das canções inseridas nas atividades pela musicoterapeuta coordenadora da oficina, uma lista de sugestão de CDs de músicas infantis, folclóricas, instrumentais, músicas dos povos, que foram utilizadas nas atividades e vivências sonoro-musicais, que também poderiam fazer uso em suas atividades no cotidiano da escola. Esse material foi repassado para cada uma das participantes.

Discussão e resultados

A mudança de postura e de ações para intensificar o trabalho com canções e atividades musicais direcionadas às crianças foi visível após a realização da oficina e ao longo de todo o ano. As educadoras passaram a trabalhar de modo mais seguro, integrado, responsável e criativo com todos esses recursos junto a seus alunos, pois se “apropriaram” desse fazer. Inovações em termos de canções, CDs, criação de instrumentos musicais, afinação de voz, e até na decoração das salas de aula, visando um prazer visual às crianças, foram visíveis. Várias delas continuavam solicitando repertório novo, outras traziam músicas, canções, CDs novos e repassavam às demais, mostravam as novidades, solicitavam a gravação de CDs para poderem aprender e trabalhar com músicas e canções diferentes, e algumas até participaram de cursos de musicalização infantil para professores em outros locais. Certamente foi uma ampliação de suas possibilidades. Além disso, todas as educadoras solicitaram a continuação da oficina ao longo do ano.

Quanto ao discurso das educadoras, a partir da avaliação final, destacamos alguns pontos relevantes que foram experienciados por elas na oficina:

⁹ “Re-criação musical” é uma técnica utilizada na musicoterapia. “Quando uma pessoa canta, no *setting* musicoterapêutico, ele ou ela não reproduz simplesmente a canção, mas se apropria dela. A canção torna-se sua, passível de improvisos: recriação. Utilizada como uma atividade projetiva, a canção toma uma nova forma, instantânea, produzida ali pelo indivíduo ou pelo grupo, não é possível de ser repetida, é única [...]. A canção popular torna-se viva, re-criada, improvisada tanto pelo cliente como pela musicalidade clínica do musicoterapeuta que irá perceber novos sentidos e novas possibilidades de encaminhamentos musicais na conhecida canção popular” (Chagas, 2001, p. 122).

Me fez ver a música com outro olhar, às vezes eu cantava por cantar e agora canto com um objetivo a ser trabalhado e sempre pensando nos meus pequeninos que são a minha vida. (Educadora 1).

Calma, escutar tudo à minha volta, tranquilidade, o relaxamento, quando eu acordo e percebo que não estou legal eu ligo uma música bem baixinho e faço um alongamento, paro, reflito e percebo que alguma coisa eu ainda posso mudar. (Educadora 2).

Trabalhou minhas lembranças na infância, será que eu não tive isso? Será que não foi importante na vida por que eu não lembro? Fiquei cheia de dúvidas e agora vejo com outros olhos esse momento que não posso deixar de dar para meus filhos futuramente, porque fará falta para eles. (Educadora 3).

Tive lembranças alegres e tristes, momentos e coisas que não fiz mais, mas ainda posso fazer. (Educadora 4).

Participar dessa oficina foi muito gratificante tanto do lado profissional quanto do pessoal, pois trouxe a percepção da importância da música para a criança. Resgatar canções antigas, brincadeiras de roda, além de trabalhar de forma lúdica, enriquece o aprendizado ao aluno, pois são momentos mágicos que quando adultos irão trazer boas recordações desse tempo na escola. (Educadora 5).

A partir dos discursos das educadoras e dos momentos evidenciados nas vivências, essa oficina, tal como ocorreu – baseada em uma proposta que articula a musicoterapia centrada na cultura e a psicologia histórico-cultural –, pontua que outras formas de olhar e de compreensão da realidade são possíveis e que se pode transformar essa realidade quando se estabelecem outras propostas frente ao fazer. Na escola, a proposta pedagógica pode (e deve) ser mudada. Conforme Camargo (2004, p. 183), “[...] o que deve mudar é a proposta pedagógica – de uma prática que nega ou reprime a vida afetiva [...] para outra que transforme a afetividade em recurso mobilizador para a atividade”.

Para isso, a mudança de proposta deve alcançar educadores e educandos, no sentido de conceber a atividade de ensinar e aprender como uma atividade criadora, articulando as dimensões ética, estética e cognitiva, em um contexto onde ambos sejam ativos na construção dos processos de ensinar e aprender. Aqui entra a importância das atividades criadoras e expressivas no contexto educacional, onde nessa experiência-piloto pôde-se objetivar apenas como uma pequena parcela de tudo aquilo que ainda pode ser feito.

Trabalhar com atividades criadoras, expressivas, musicais, artísticas no contexto educacional, implica trabalhar com a dimensão emocional, sensível, afetiva, ética e cognitiva da existência humana. Sendo assim, torna-se importante dar espaço, tempo, escutar, permitir a expressão, a elaboração, a

criação de educadores por meio destas atividades, para que eles, ao se transformarem, possam também transformar e inovar a prática junto de seus alunos. De acordo com Camargo (2004, p. 154), isso significa:

Não que se vá preparar artistas no ambiente escolar, mas o conhecimento e a percepção da Arte podem e devem ser trazidos para as salas de aula. Ao trabalhar com a expressão e a sensibilidade, Arte abre espaços para que as emoções se organizem na escola – muitas pesquisas demonstram que no momento em que o indivíduo se expressa esteticamente, ele organiza suas emoções, objetivando-as, materializando-as, o que é fundamental para o processo de organização do sujeito.

Portanto, essas atividades permitem também momentos de expressão emocional e se configuram como atividades criadoras. O foco principal é inserir as vivências do educador, também enquanto aprendiz de sua tarefa, e não apenas as vivências do aluno. Ambos devem estar participando de processos que trabalhem com as atividades criadoras e expressivas, uma vez que as transformações partem também de um educador transformado. Na atividade criadora o sujeito pode-se colocar de forma integral naquilo que faz, articulando imaginação, percepção, emoção, sentimentos e reflexão como integrantes de experiências e processos que permitam combinações inovadoras frente à compreensão de si, de seus alunos, do contexto educacional e das possibilidades de mudança, para (re)criarem e (re)inventarem sua prática pedagógica.

Camargo (2004) destaca que a atividade criadora deve ser compreendida como elemento humanizador de todo o processo, como elemento fundamental na construção do homem integral. Talvez possamos ter alcançado um pouco disso, em “mínimas partículas de novidade”, tal como dito por Vygotski (2003), naquilo que foi vivenciado por essas educadoras na proposta desta oficina em musicoterapia – proposta que incentiva, também, uma nova musicoterapia.

Considerações finais

Schmidt (2005, p. 183), em relação às dificuldades cotidianas vividas, de modo geral, em sala de aula, destaca que “é possível promover mudanças a partir de modificações da perspectiva habitual de percepção destas dificuldades”. Essa mudança perceptiva está atrelada à modificação dos sentidos¹⁰ que são atribuídos às situações vivenciadas.

Nesse ponto destacamos que não poderíamos agir, na proposta dessa oficina, como fazem algumas concepções em educação, exigindo “que os alunos permaneçam sentados na sala de aula, es-

cutando um professor que é o único detentor do saber; esta concepção entende que os alunos são cabecinhas vazias que o professor vai preencher” (Camargo, 2004, p. 186). Não poderíamos chegar lá com um repertório pronto de canções para serem cantadas e utilizadas com crianças, predeterminadas a tais e tais atividades e horários da rotina escolar, ensinar as educadoras a cantar, decorar e memorizar as letras, exigir que todas cantassem “afinadinhas” no tom, e depois guardar o violão, virar as costas e irmos embora.

O foco da oficina, além de tudo, esteve na possibilidade e oportunidade de permitir que naquelas vivências, com e por meio delas, as educadoras pudessem ampliar suas percepções sobre os assuntos e aspectos propostos, começar a refletir criticamente sobre como praticam essas atividades, que sentido dão ao cantar, à atividade musical, à inovação frente a esse fazer, que sentido dão ao fato de se trabalhar musicalmente com as crianças no cotidiano da escola. Tal como diz Schmidt (2005), um convite para repensarem suas práticas a partir de um novo olhar – e, diríamos também, de uma nova escuta sonoro-musical – sobre os sentidos que atribuem às suas experiências e atividades em relação ao fazer cotidiano escolar.

Figueiredo (2005, p. 183) encerra a discussão de seu artigo sobre a educação musical e a pedagogia dizendo que:

[...] alguns participantes reconheceram que começaram o curso esperando algumas “receitas” práticas sobre como trabalhar com música na escola, mas compreenderam que é necessário mais do que um conjunto de canções para serem repetidas nas datas comemorativas da escola para que seja estimulado um real desenvolvimento musical das crianças.

O trabalho com as atividades criadoras e expressivas mediado pela dimensão sonoro-musical como foi proposto e se desenvolveu nesta oficina também se aproximou desta pontuação de Figueiredo (2005). Estranhamentos como esse e alguns outros permitiram que trabalhássemos nessa experiência-piloto com a educação estética e as atividades criadoras e expressivas vinculadas a uma nova proposta de atividade musicoterápica. Enfatizamos, com isso, uma proposta de musicoterapia mais atrelada ao contexto sócio-histórico-cultural de sujeitos em relação, propiciando, enquanto desenvolvem as atividades e vivências no fazer musical, que os próprios participantes possam produzir novos sentidos àquilo que estão vivendo, àquilo que querem modificar. Sentidos que estimulem a produção crítica do olhar e da compreensão, sentidos redimensionados, e que, dialeticamente, devido a essa renovação, permitam a renovação dos próprios sentidos frente a essa atividade. Sentidos que permitam cantar junto em outras tonalidades, ritmos e cadências, e que almejem a composição de novas linhas melódicas e “polifônicas” (Amorim, 2002).

Segundo Vygotski (2001, p. 352), “o que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras”. Para este autor, em cada sujeito “estão radicadas certas possibilidades criadoras” (Vygotski, 2001, p. 349).

Que essas possibilidades criadoras se tornem, então, síntese presente em nossa história de agora, do que foi e do vir a ser, para sermos sujeitos humanizados e criadores de realidades também de esplendor – esplendor de uma estética viva.

Referências

- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, 2002.
- BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo musicoterapia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CAMARGO, Denise de. *As emoções & a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
- CHAGAS, Marly. Cantar é mover o som. In: FÓRUM PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA, 3.; ENCONTRO PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICOTERAPIA, 2., 2001, Curitiba. *Anais...* Curitiba: AMT-PR, 2001. p. 119-122.
- FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical e pedagogia. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora DeArtes-UFPR, 2005. p. 174-185.

¹⁰ O sentido é a unidade fundamental da comunicação. Na base do sentido encontra-se a percepção do que o falante quer precisamente dizer, bem como quais são os motivos que o levam a efetuar a alocação verbal. Assim, o sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva por parte do sujeito (Luria, 1986, p. 46). Ver Vygotski (1992) e também Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007).

- HELLER, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. México: Fontamara, 1980.
- LURIA, Alexander. O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. In: LURIA, Alexander. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 43-56.
- MAHEIRIE, Kátia. Relações estéticas, criação e o movimento de subjetivação e objetivação. In: DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA SOCIAL: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 14., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abrapso, 2007. 1 CD-ROM.
- MAHEIRIE, Kátia et al. O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. In: DA ROS, Silvia Z.; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 239-254.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SARTRE, Jean-Paul. Questão de método. In: SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da razão dialética*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Edição concisa.
- SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SCHMIDT, Luciana M. Para além das dificuldades cotidianas: o desafio da educação estética a partir de situações concretas em sala de aula. In: ZANELLA, Andréa V. et al. (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2008. p. 185-201.
- STIGE, Brynjulf. *Cultured-centered Music Therapy*. Gislum: Barcelona Publishers, 2002.
- _____. *Community Music Therapy: exemplos, origens, influências e definição*. Curso ministrado durante o XII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, VI Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia e II Encontro Nacional de Docência em Musicoterapia. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.
- VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1992. p. 287-348.
- _____. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, n. 71, p. 21-44, 2000.
- _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- WAZLAWICK, Patrícia. Por que a Barbie não canta: reflexões acerca das atividades de música na infância. *Jornal da Manhã*, Ijuí, p. 2, 8 mar. 2005.
- WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, 2007.
- ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimento e formação de pesquisadores: algumas reflexões. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 135-145, 2004.
- ZANELLA, Andréa V. et al. Olhares e traços em movimento: análise de uma experiência estética em um contexto de formação continuada de professoras(es). In: ZANELLA, Andréa V. et al. (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2008. p. 137-144.

Recebido em 13/01/2008

Aprovado em 02/03/2008

Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação

The musical knowledge construction in a Piaget theory perspective: from imitation to representation

Marta Deckert

Instituições Martinus de Educação
mardkt@hotmail.com

Resumo. A presente pesquisa teve como objetivo investigar a construção do conhecimento musical circunscrito à passagem da imitação para a representação, a partir de um contexto de educação musical, em crianças com cinco e sete anos de idade sob uma perspectiva piagetiana. A metodologia utilizada nesta investigação foi a pesquisa quase-experimental. Como principal pressuposto teórico foram empregados estudos realizados por Piaget sobre a imitação. Dentre os resultados encontrados, verificou-se que há uma analogia entre as condutas próprias do processo de imitação no período sensório-motor, em crianças com cinco e sete anos de idade, na educação musical. Tal processo acontece de maneira sucessiva e segundo uma ordem, e, nesse contexto específico, inicia-se na segunda fase da imitação, passando por todo o processo, chegando à sexta fase, da imitação diferida que é precursora da representação. Essa investigação contribuiu para a discussão de questões concernentes à imitação no contexto específico da educação musical.

Palavras-chave: imitação, representação, Piaget

Abstract. This present search has the objective of investigating the musical knowledge construction involving the patch from imitation to representation, beginning from a musical educational context, with five and seven old years children in a Piaget theory perspective. The methodology used in this investigation was almost all experimental search. There were used Piaget studies in the subject of imitation as main premise. One of the verified results is that there is a match in the process of imitation in the sensor-motor period, in five to seven year children, in musical education. This process happens in a progressive pattern an following an order, and in this specific subject, begins the second stage of imitation, passing through all the process, achieving the sixth stage of the postponed imitation which is the beginning of the real representation. This investigation contributed for some questions discussion concerned about the imitation in the specific Musical Education context.

Keywords: imitation, representation, Piaget

Introdução

No trabalho como professora de educação musical por mais de uma década, muitas questões relativas à construção do conhecimento musical estavam latentes na prática pedagógica da sala de aula. Observava, por exemplo, que as criações musicais feitas por crianças que haviam experimentado inú-

meras atividades musicais, dentre elas as que lhe davam oportunidade de participar de jogos imitativos, resultavam em um fazer musical mais elaborado do que o das crianças que não realizavam tais atividades. A partir de tais observações fui procurar subsídios que me auxiliassem na investigação do tema

proposto: compreender o processo da imitação. No entanto, percebi que era necessário compreender primeiramente o processo da imitação na educação musical localizando-o na construção do conhecimento musical.

Em um projeto-piloto similar à intervenção realizada na presente investigação, colhi valiosos dados que permitiram perceber a analogia que existia entre os estudos de Piaget sobre a imitação e o processo de imitação no contexto da educação musical. Parti então para a investigação propriamente dita: estudos mais aprofundados sobre Piaget, delineamento da metodologia, aprimoramento da intervenção apropriada à investigação do objeto de pesquisa proposto, coleta de dados, análise e discussão dos resultados.

Assim, a presente pesquisa¹ teve como objetivo investigar a construção do conhecimento musical circunscrito à passagem da imitação para a representação, a partir de um contexto de educação musical, em crianças com cinco e sete anos de idade sob uma perspectiva piagetiana. A questão que norteou a presente investigação é: como se dá o processo de imitação à representação em contexto específico da educação musical com crianças de cinco e sete anos de idade? Outras questões daí derivadas foram: 1) quais as diferenças que encontramos no processo da imitação à representação musical em crianças com cinco e sete anos de idade?; 2) tal processo obedece a seqüência de fases/estágios descritos por Piaget?; 3) quais as especificidades que podemos constatar quanto ao processo da imitação à representação na educação musical?

Quando pensamos em *imitação* surge a idéia de um fazer igual ao modelo, da cópia mecânica do fazer do outro, execução de uma ação sem reflexão. Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1995, p. 351), tal significado é conferido ao conceito de imitação, pois a usamos para designar um “fazer exatamente (o que faz uma pessoa ou animal), reproduzir à semelhança de, ter modelo ou norma, tentar reproduzir o estilo ou a maneira de (um artista), arremedar, repetir, reproduzir, copiar, falsificar, contrafazer, ser semelhante a, apresentar falsa aparência com.”

Na música, a *imitação* tem seu papel na estrutura de composição da obra e possui diferenciações de acordo com os períodos da história da mú-

sica ocidental, podendo significar repetição imediata ou sobreposta de contornos melódicos, importante princípio da polifonia vocal, princípio fundamental da fuga e muitas outras designações utilizadas no decorrer dos períodos históricos da música ocidental (Sadie, 1994, p. 448).

Encontramos também pesquisas utilizando o conceito de *imitação* em diversas áreas do conhecimento como: administração, *marketing*, psicologia, psicanálise, fonoaudiologia, sendo tratado por cada uma de acordo com o seu objeto de conhecimento e com visões diferenciadas, mas que mantém um único princípio: fazer o que o outro fez.

A imitação em crianças recém-nascidas vem sendo estudada desde o final do século XIX, mas somente nos anos 1970 é que o processo de imitação ganhou o interesse de psicólogos, que dispunham de modelos teóricos suficientemente elaborados que tornaram possível a pesquisa nessa área. Assim, segundo Vinter (1987), há vários modelos explicativos do desenvolvimento em bebês: modelos de inspiração neurofisiológica, psicobiológica, psicológica, psicanalítica. Esses modelos possuem abordagem sob diferentes aspectos: 1) base biológica; 2) como resultado de associações; 3) como resultado de um desenvolvimento.

A abordagem adotada nesta investigação é a da imitação como um processo de desenvolvimento, onde a inteligência sensório-motora, que se elabora nos dois primeiros anos de vida da criança, é sobretudo a origem principal da representação no pensamento humano. Sob tal abordagem encontram-se os estudos de Jean Piaget, que, embora tenha tido uma formação como biólogo, foi um importante pesquisador na área da psicologia, tanto por suas pesquisas na área cognitiva quanto pelas possibilidades que se abriram a partir de seus estudos em diferentes áreas do conhecimento. Assim, foram utilizados por esta pesquisa os estudos sobre imitação presentes na obra de Piaget (1970, 1975, 1978a, 1978b). Expomos, neste momento, os estudos sobre a imitação e sua possível analogia na educação musical.

Mas como justificar o estudo de um processo analisado por Piaget em crianças no estágio sensório-motor, aplicando-o em crianças maiores no contexto específico de música? A explicação encontra-se no que podemos considerar como uma *decalagem* horizontal. Analisemos comparativamente a lingua-

¹ Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da Prof^a Dr^a Tâmara da Silveira Valente. Disponível no banco de teses e dissertações da Capes.

gem verbal com a musical. Beyer (1988, f. 68) diz que “a aquisição da linguagem verbal não é simultânea à da linguagem musical”, e isso suscita uma *decalagem*, pois a mesma envolve tipos de operações, mas com conteúdos diferentes. Significa que a criança precisa construir o conhecimento musical, construirá operações com um outro conteúdo com o qual não havia tido contato anteriormente: a música.

Segundo Beyer (1988), há duas explicações para a existência dessa *decalagem*. Primeiramente, o uso muito maior da linguagem verbal em relação à linguagem musical. A criança está em contato com a fala desde o seu nascimento, construindo significantes e significados, chegando até o processo de escrita, a alfabetização, sendo obrigatória em nossa sociedade. No entanto, não é o que acontece com a música. Embora haja uma “impregnação ambiental sonora e musical”, se comparada a um quadro com figura e fundo, a música é apenas o fundo. A atenção da pessoa não está voltada para ela. O fato de ouvir música dessa forma “não irá produzir no sujeito aquisição da linguagem musical. Torna-se necessário que a criança exerça a sua ação sobre o som, produzindo música, para que aprenda a codificar e decodificar mensagens musicais” (Beyer, 1988, f. 69).

Um segundo fator explicativo para essa *decalagem* é a complexidade maior que a linguagem musical apresenta em relação à linguagem verbal. Segundo Beyer (1988), a linguagem falada utiliza apenas a duração e a altura, produzindo o ritmo e o som. Na linguagem musical, há o uso de quatro parâmetros: duração, altura, intensidade e timbre, que juntos elaboram um significado musical. Há mais uma diferenciação importante entre linguagem verbal e musical: a fala é considerada um dos meios de socialização e sobrevivência em uma sociedade. A música, no entanto, é vista como algo supérfluo e não é oferecida às crianças por ser considerada desnecessária. Portanto, para se compreender a música é necessário construir seus “significantes” e “significados”, sendo a análise do processo da imitação em educação musical uma possibilidade de compreensão de tal processo.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada com seis sujeitos, três crianças com cinco anos de idade (grupo A) e três crianças com sete anos de idade (grupo B), que nunca haviam tido educação musical de maneira formal (aulas de instrumento, coral, musicalização, etc.). Os sujeitos formaram dois grupos, A e B, e ambos passaram pela intervenção, que foram seis encontros com duração de cinquenta minutos, em um período de duas semanas. Os dois grupos

foram submetidos às mesmas atividades musicais, mas seus encontros aconteciam separadamente: nos primeiros 50 minutos a intervenção era realizada com os alunos de cinco anos, e os 50 minutos seguintes com os alunos de sete anos.

O delineamento dessa investigação é a pesquisa quase-experimental, onde há uma escolha aleatória dos sujeitos e não há grupo de controle, característica principal da pesquisa experimental. No entanto, são pesquisas realizadas com bastante rigor metodológico e aproximam-se das pesquisas experimentais (Gil, 1999).

Segundo Campbell e Stanley (1979), a pesquisa quase-experimental se caracteriza pelo seguinte fato: o pesquisador na coleta de dados pode utilizar-se de algo semelhante ao delineamento experimental como, por exemplo, quando e quem medir, mesmo lhe faltando o pleno controle da aplicação dos estímulos experimentais como: quando e quem expor e a capacidade de casualizar, exposições típicas dos estudos experimentais, caracterizando assim a pesquisa quase-experimental.

O instrumento para coleta de dados foi a observação da intervenção, que apresenta como principal vantagem a de que os fatos são percebidos diretamente no momento em que ocorrem, sem intermediação. Em cada encontro a pesquisadora anotava em um diário de campo todas as observações coletadas durante a intervenção com os sujeitos, observações que eram pertinentes ao objetivo proposto para a investigação.

As atividades propostas pela pesquisadora tinham como objetivo: 1) dar subsídios que permitissem a ação da criança através de movimentos e expressão corporal, ou através de instrumentos de percussão; 2) tais ações deveriam proporcionar condutas imitativas possíveis de serem observadas pela pesquisadora; 3) para que ocorresse a representação pictórica dos sons sugeriu-se às crianças: “você querem se lembrar do ritmo que fizeram na aula, mas muitas vezes acontece que não conseguimos nos lembrar, por exemplo, quando chegamos em casa. Que auxílio podemos utilizar para nos lembrar do ritmo que fizemos?” A partir dessa questão surgiram diferentes possibilidades, e uma delas foi o desenho.

Passaremos a descrever os procedimentos utilizados na intervenção. É importante explicar alguns termos que usaremos na presente descrição: *ritmo amétrico* e *ritmo métrico*. *Ritmo amétrico* é uma sucessão de sons que não apresentam uma ordenação temporal, os sons acontecem sem que se obedeça a uma seqüência uniforme. Como exem-

plo, poderíamos nos sentar em uma escada e ouvir os passos das pessoas subindo e descendo, juntos, os sons dos passos das pessoas produzem um emaranhado de sons que gera uma certa confusão. No *ritmo métrico*, por sua vez, os sons apresentam uma seqüência uniforme, que pode variar quanto à velocidade tornando-se mais rápido ou lento. Sons que acontecem ordenadamente estão dentro de um *pulso*. Por exemplo: quando batemos palmas acompanhando a música *Parabéns pra Você* em uma festa de aniversário. As palmas acontecem em uma seqüência uniforme, em um ritmo ordenado.

Outro termo que aparecerá freqüentemente é *de maneira sucessiva*. O presente termo designa que os sons acontecem sem interrupção, um após o outro, sem intervalo de silêncio (pausa), ou de outros sons, mas seguidos, sucessivos.

É importante descrever todas as atividades realizadas na intervenção para que possamos compreender a possível analogia que podemos fazer a partir da presente intervenção.

No primeiro encontro a pesquisadora propôs diferentes movimentos com as mãos que foram imitados pelos alunos, observando os seguintes critérios: os movimentos propostos primeiramente foram em um ritmo amétrico e de maneira sucessiva.

1. Bater quinze vezes as mãos nas pernas;
2. bater quinze vezes as mãos na cabeça;
3. bater quinze vezes as mãos na barriga;
4. bater quinze vezes as mãos no chão;
5. bater quinze vezes as mãos como se estivesse lixando uma na outra;
6. bater quinze vezes a mão direita no ombro esquerdo;
7. bater quinze vezes a mão esquerda no ombro direito;
8. exploração dos sons da boca: estalar várias vezes a língua, explorando os diferentes sons que podemos produzir, posteriormente fazer a mesma exploração com os lábios.

Após fazer toda a seqüência de movimentos amétricos de maneira sucessiva, executaram os mesmos movimentos obedecendo a uma métrica, dentro de um pulso. Isso significa que executaram os mesmos trechos rítmicos fazendo com que a duração dos sons fosse sempre igual. A seqüência dos quatro sons ouvidos sucessivamente com duração igual diferia apenas quanto ao seguinte aspec-

to: na primeira parte, os dois primeiros sons eram executados com palmas, e na segunda parte, os outros dois sons eram executados batendo a mão em uma outra parte do corpo (pernas, barriga, cabeça, etc.).

1. Duas palmas e duas mãos nas pernas;
2. duas palmas e duas mãos na cabeça;
3. duas palmas e duas mãos na barriga;
4. duas palmas e duas mãos no chão;
5. duas palmas e duas mãos como se estivesse lixando uma na outra;
6. duas palmas e duas mãos no ombro direito;
7. duas palmas e duas mãos no ombro esquerdo;
8. duas palmas e dois sons com estalos de língua;

Seguimos com a brincadeira "De México a Mônaco". A brincadeira desenvolve-se da seguinte maneira: a letra é falada em um ritmo, quando se fala a palavra "México" batem-se as mãos no alto da cabeça, quando se fala a palavra "Mônaco" batem-se as mãos nas pernas, quando se diz "cem léguas há" batem-se as mãos na barriga, em um processo de imitação dos gestos, em um ritmo ordenado e sucessivo.

Letra:

De México a Mônaco cem léguas há.

De Mônaco a México cem léguas há.

De México a Mônaco de Mônaco a México

De México a Mônaco cem léguas há.

A brincadeira teve como objetivo realizar de forma lúdica as mesmas ações imitativas desenvolvidas anteriormente.

No segundo encontro utilizamos outros materiais para realizar as atividades rítmicas: clava e copo plástico duro e alto. A clava é um instrumento da bandinha rítmica. São dois bastões de madeira com 20 cm de comprimento e diâmetro de um cabo de vassoura. O copo plástico (500 ml) é feito com plástico resistente, duro e alto e permite a ação das crianças como bater, jogar, raspar, etc.

Primeiramente, cada criança pegou o seu par de clavas e passou a explorar os diferentes tipos de sons. Bateram uma clava na outra em diferentes

posições, bateram no tapete, na parede, no quadro, nos armários, no chão, em todos os tipos de materiais que tinham disponível na sala, comparando os sons que produziam. Os sons produzidos eram em ritmo não ordenado. Após esse momento inicial de exploração do material, a pesquisadora propôs a imitação de trechos rítmicos descritos abaixo, para que as crianças o executassem. A seqüência dava-se da seguinte forma: o professor fazia uma vez, as crianças imitavam. Essa seqüência acontecia cinco vezes em cada um dos trechos, assim sucessivamente. Em um segundo momento todas as crianças executavam os trechos rítmicos juntas.

Para que possamos compreender a duração de cada som, poderíamos representá-lo graficamente da seguinte maneira:

- a) _____ b) _____
c) _____ d) _____

No terceiro encontro foi realizada a mesma atividade que no encontro anterior, mas utilizando o copo plástico. Primeiramente, exploraram os diferentes sons que o copo poderia produzir: batendo no chão com a boca para baixo, boca para cima, de lado, raspando, batendo na parede, carteiras, quadro, etc. Executaram a seqüência rítmica descrita acima, imitando o que a pesquisadora propunha. Realizar a mesma atividade com material diferente objetivou proporcionar às crianças um operar com os mesmos dados, mas em materiais que proporcionam uma situação diferente.

Para que as crianças pudessem identificar as células rítmicas que executavam, no decorrer da atividade, a pesquisadora executava as mesmas diferenciando-as da seguinte maneira: o primeiro pulso executava na frente do corpo e do lado direito, o segundo na frente e do lado esquerdo e vice-versa. Solicitava então que os alunos identificassem quantos sons havia no primeiro pulso, ou no segundo. Por exemplo, quando ouviam um som significava que estavam falando da semínima. Quando ouviam dois sons estavam se referindo a duas colcheias, e quatro sons a quatro semicolcheias.

No quarto encontro as crianças fizeram o registro de alguns trechos rítmicos propostos. A pesquisadora deu a cada criança uma folha com as letras a, b, c, d. As crianças ouviram os trechos que imitaram na aula anterior e desenharam conforme a seqüência que os ritmos apareciam, um em cada letra. As crianças também explicavam verbalmente à pesquisadora o que significavam os desenhos que estavam fazendo, a correspondência com os sons que ouviam e a seqüência em que os mesmos apareciam.

No quinto encontro cada criança pegou os seus desenhos com os trechos musicais representados no encontro anterior para compreender como ficariam se os escrevêssemos com sinais musicais. Utilizando primeiramente somente fichas com as semínimas, identificamos nos desenhos onde os mesmos estariam representados. Executamos com palmas um trecho rítmico somente com semínimas. Seguimos, procurando onde apareciam dois sons juntos, duas colcheias, executando trechos rítmicos com a semínima e duas colcheias. Finalmente identificamos nos desenhos e na escrita musical de quatro sons, que são as quatro semicolcheias. Executamos vários trechos rítmicos com quatro pulsos utilizando somente as três figuras musicais. Cada criança criou o seu trecho rítmico e as outras executavam.

No sexto encontro, com muitas fichas da semínima, fichas com duas colcheias, e com quatro semicolcheias, cada criança fez um trecho rítmico com quatro pulsos e executou para os colegas. No entanto, discutimos anteriormente que palavras poderíamos utilizar para falar cada uma das células rítmicas. A pesquisadora solicitou às crianças que executassem o seu trecho rítmico falando tais palavras e, posteriormente, só batendo palmas, sem o uso das mesmas.

Estudos da imitação: síntese teórica e uma possível analogia na educação musical

Piaget (1975), na introdução do capítulo onde apresenta os estudos sobre imitação, na obra *A Formação do Símbolo na Criança*, relatando sobre seus trabalhos acerca do desenvolvimento do pensamento na criança, levanta questões relativas à representação imaginada nascente da construção do real no sujeito, dando-lhe importância especial ao procurar compreender os inícios dessa representação, assim como seu funcionamento específico.

O autor diz que a função simbólica ou semiótica, adquirida pela criança a partir dos dois anos, consiste na capacidade de distinção entre o significado e o significante. A criança torna-se capaz de representar as ações, as situações e os fatos de sua experiência. Mas é graças à função semiótica que se completam os aspectos figurativos do processo cognitivo. Mas o que vêm a ser esses aspectos figurativos? Caracteriza a forma de cognição do sujeito, da realidade, tendo essa como uma "cópia" do real. Essa "cópia" do real não se refere ao real "em si", mas ao real construído pela criança através de suas ações.

Há três tipos de conhecimento figurativo: 1) a percepção, que funciona exclusivamente na presença de um objeto e por meio de um campo sensorial; 2) a imagem mental, que funciona na ausência do objeto e por meio de reprodução interiorizada; 3) a imitação no sentido amplo, pois abarca a imitação visual, gestual, fônica, gráfica, etc e funciona na presença ou na ausência do objeto, mas através de reprodução motora manifesta (Piaget, 1975).

Neste estudo foi abordado o aspecto figurativo da imitação, destacando a importância da reprodução motora manifesta, pois a mesma foi analisada com vistas à produção musical e localizada em conteúdo específico que é a música. Pois a aprendizagem em qualquer situação implica uma estruturação no sentido de uma assimilação do dado a esquemas que comportam uma atividade do sujeito.

A gênese da imitação, localizada no período sensório-motor e subdivida em seis etapas distintas, é descrita por Piaget (1975) da seguinte maneira.

A imitação na primeira fase ainda não pode ser considerada como uma imitação propriamente dita, mas como um deflagrar de uma ação derivada de uma excitação ou provocação externa, que se constitui como um “exercício reflexo” necessário ao processo de imitação das fases seguintes.

Na segunda fase acontece a imitação esporádica, os esquemas reflexos começam a assimilar certos elementos exteriores e ampliam-se; em função das experiências anteriores adquiridas os esquemas sofrem as reações circulares pelo uso repetitivo incessante.

Na terceira fase a imitação não terá grandes modificações por não apresentar tentativas de acomodação aos novos modelos, como se observará nas fases seguintes. A criança imita sons, movimentos de outra pessoa na medida em que são conhecidos e visíveis a ela própria, mas não imita gestos novos ou que estejam fora do seu campo de visão, ou movimentos particulares que fazem parte de um esquema. Imita apenas se tais movimentos estiverem dentro do contexto global de um esquema.

Na primeira etapa da quarta fase, há um relativo progresso quanto à construção do espaço, objeto e da causalidade, e a constituição de um sistema de “indícios” que repercutem no processo da imitação. Isso permite à criança assimilar os gestos do outro, mesmo se tais movimentos forem invisíveis para ela.

A segunda etapa da quarta fase é caracterizada pela imitação de sons e gestos novos, que antes

deixavam a criança indiferente a tais modelos, explicada pelo próprio progresso da inteligência, a maleabilidade e coordenação dos próprios esquemas. A criança que antes só imitava o que ela própria sabia executar passa a reproduzir modelos novos.

Na quinta fase, ocorre a imitação sistemática de novos modelos, inclusive dos movimentos invisíveis ao próprio corpo. A criança da presente fase diferencia os diferentes esquemas e tateia-os experimentalmente, a imitação, portanto, modifica os esquemas em função do objeto. É capaz de descobrir a propriedade dos objetos formando as reações circulares terciárias de maneira mais organizada, diferente das fases anteriores que se sucediam por simples explorações.

Enfim, na sexta-fase a criança é capaz de imitar modelos que não estão presentes no momento da reprodução, chamada de imitação diferida, chegando aos primórdios da representação.

Se fizéssemos uma analogia entre a teoria da imitação em Piaget e a imitação no contexto da educação musical talvez pudéssemos pensar como o exposto a seguir.

A criança pode entrar em contato com a educação musical desde os primeiros meses de vida, no entanto observamos que isso é raro dentro do contexto da educação musical no Brasil. As crianças só têm acesso ao fazer musical enquanto ensino formal a partir dos seis ou sete anos, que é considerado pelos pais e professores como a “idade ideal” para começar o aprendizado de música. Por isso, as minhas suposições quanto ao processo da imitação no contexto de atividades musicais estão baseadas nas observações realizadas com crianças de cinco e sete anos em um estudo-piloto segundo a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Piaget (1975, p. 17) diz que “a criança aprende a imitar e essa aquisição suscita, tanto quanto as demais todos os problemas relativos à construção sensório-motora e mental”. No processo de educação musical, a criança, já tendo construído as reações circulares primárias, secundárias e terciárias, precisa necessariamente reproduzi-las tendo a música como conteúdo. Desse modo, as coordenações sensório-motoras utilizadas nos movimentos produzidos com vistas à produção sonoro-musical são postas a serviço da aprendizagem das noções musicais elementares.

A primeira fase da imitação, denominada por Piaget (1975) como preparação reflexa, não foi verificada no processo imitativo na educação musical, pois a criança descrita por Piaget desta fase

está com poucos dias de vida e apresenta desenvolvimento quanto à imitação, que se manifesta como reflexos puros. Mas as crianças com idade de cinco e sete anos já apresentam reações circulares mais elaboradas do que o simples deflagrar de reflexos e, a meu ver, reproduzem no plano representativo as reações circulares primária, secundária e terciária do plano anterior.

A imitação esporádica própria da segunda fase apresenta características importantes quanto ao desenvolvimento representativo da criança no contexto da educação musical. Pode constatar que os sons produzidos pela criança despertam o seu interesse, a partir daí ela passa a realizar tal exercício como uma espécie de reação circular. Ela percebe o som que o outro produziu e amplia-o em função de sua própria experiência com o objeto sonoro. Essa ampliação dá-se no sentido de realizar o som produzido pelo outro, experimentando-o, por exemplo, em um outro material. Suponho, nesse momento, que a criança incorpora elementos novos aos seus esquemas, e a acomodação a eles, desde que os modelos propostos sejam idênticos, prolonga-se em imitação.

A imitação sistemática da terceira fase é considerada por Piaget (1975) como essencialmente conservadora, limitada pelas próprias condições da reação circular, e sem tentativas de acomodação aos novos modelos, fato que acontecerá nas fases seguintes. A criança é capaz de coordenar os movimentos da sua mão com os da visão, e, ao mesmo tempo, consegue imitar certos movimentos das mãos do outro. As ações permanecem vinculadas à ação imediata, às previsões ou reconstituições que ultrapassem a percepção atual. Pode-se observar no desenvolver das atividades de educação musical, analisando especialmente sob o aspecto rítmico, que a criança não consegue imitar movimentos com vistas à produção sonora feita pelo pesquisador se não forem visualmente percebidos por ela. Pelo fato de não ser capaz de fazer previsões ou reconstituições, não é capaz de supor, por exemplo, que tipos de movimentos o outro está fazendo para produzir determinado som; ela precisa percebê-lo visualmente para só então executá-lo.

Observou-se também que a criança não é capaz de imitar movimentos em particular, mas somente o conjunto. Por exemplo, se o pesquisador propõe à criança que execute a seguinte seqüência movimentos: bater duas vezes as mãos nas pernas, duas vezes na barriga. Ela o percebe como uma seqüência de movimentos de maneira global. Executa-o apenas se perceber visualmente o todo. No entanto, movimentos particulares como parte de um

esquema é uma atividade mais complexa, pois a criança precisa percebê-lo como fato isolado. Piaget (1975, p. 43-44) afirma que “são os esquemas fechados sobre si mesmos que dão lugar à imitação e não os fragmentos de esquemas artificialmente trinchados pelo observador”. Assim, propor atividades e movimentos que comportem uma seqüência dentro de um esquema, em vez de movimentos subdivididos em partes, é uma atividade que comporta a ação da criança nessa fase. Não significa, no entanto, que o professor não possa tornar o movimento visível e subdividi-lo para que a criança o perceba, mas é muito mais complexo fazer a imitação em partes do que perceber o esquema como um todo e imitá-lo.

Na primeira etapa da quarta fase, o mesmo autor no diz que há um relativo progresso quanto à construção do espaço, do objeto e da causalidade, e a constituição de um sistema de “indícios” repercute no processo da imitação. Isso permite à criança assimilar os gestos do outro, mesmo se tais movimentos forem invisíveis para ela. As combinações de relações facilitam a acomodação aos novos modelos.

Piaget diz que a primeira dessas aquisições nos faz compreender a relação que existe entre o desenvolvimento da imitação e o ato da inteligência como um todo. A imitação, nessa fase, adquire-se objetivando meios e fins. Piaget (1975, p. 59) diz que “a criança não adestrada em toda a espécie de jogos interessa-se, primeiramente, pelos próprios movimentos, sem que estes requeiram outras significações além de corresponderem a esquemas em exercício.” Observa-se que as crianças, quando envolvidas em atividades musicais, demonstram um grande envolvimento no simples exercícios dos próprios movimentos como, por exemplo, bater as suas mãos na capa do caderno ou almofada para produzir percussão semelhante à do tambor (observado por inúmeras vezes em uma turma de alunos de quatro e cinco anos, tal exercício é realizado todas as vezes em que as crianças se encontram sem atividades dirigidas). A finalidade desses movimentos é o de produzir esquemas e pôr tais mecanismos em ação, diga-se os mecanismos de esquemas espontâneos explorados pela própria criança.

A segunda etapa da quarta fase, é caracterizada pela imitação de sons e gestos novos, o que antes a deixava indiferente. Essa imitação é explicada pelo próprio progresso da inteligência e pela maleabilidade e coordenação dos próprios esquemas. Em atividades musicais as crianças começam a imitar movimentos e sons novos, diferentes das anteriormente realizadas. Nas fases precedentes, observa-se que as crianças imitavam o que fazia parte

de seus esquemas; com o progresso da inteligência abre-se a possibilidade de imitar o som novo, o desconhecido. Por exemplo, numa dada situação, o pesquisador propõe um determinado trecho rítmico que a criança é solicitada a imitar, no entanto, ela não imita o “movimento-modelo”, mas, utilizando o mesmo pulso, faz um outro trecho rítmico semelhante em sua estrutura (pulso), mas novo em sua execução. Executa, por exemplo, duas colcheias e uma semínima em vez do modelo proposto que são duas semínimas, não percebendo a complexidade da execução desse novo. A criança, que antes só imitava o que ela própria sabia executar, passa a reproduzir modelos novos.

A quinta fase é caracterizada por Piaget (1975) por ser uma imitação sistemática dos novos modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo. Isso dá novas possibilidades, se considerada a imitação no processo de educação musical, visto que a imitação torna-se sistemática e precisa, fato esse decorrente dos progressos da própria inteligência da criança. De simples explorações feita anteriormente, a criança nessa fase é capaz de descobrir as novas propriedades dos objetos por meio de experimentação ativa. Isso permitirá ultrapassar as simples aplicações com acomodações dos esquemas, para chegar a uma acomodação por exploração empírica, dirigida e sistemática.

As crianças, depois da simples exploração com os objetos sonoros, são capazes, por experimentação ativa, de explorar sistematicamente tais objetos. Elas os organizam de tal forma que é possível analisar movimentos que se repetem sistematicamente, estruturas e trechos rítmicos que se repetem, sons que se agrupam.

O princípio da imitação representativa é característica da sexta fase, denominada por Piaget de imitação diferida. O autor expõe que nessa fase “a coordenação dos esquemas emancipa-se suficientemente da percepção imediata e da experiência empírica para dar lugar agora a combinações mentais” (Piaget, 1975, p. 81). Chegamos, portanto, aos primórdios da representação dos sons anteriormente imitados pelas crianças. Nesse momento, a criança é capaz de imitar os novos modelos, há uma combinação interna representativa dos movimentos executados. Ela torna-se capaz de reproduzir os mesmos modelos quando eles estão ausentes. Pude constatar tal fato ao observar que crianças de posse de objetos sonoros executavam trechos musicais feitos em encontros anteriores, demonstrando uma imitação desligada da ação atual da criança, alicerçada em modelos no estado de ima-

gens, de esboço de atos. Surge aqui a imagem representativa.

A imitação diferida e representativa, própria da presente fase, não apóia-se necessariamente em representações conceituais e em “signos” porque existem símbolos tais como a imagem, a lembrança de evocação, o objeto simbólico que são mecanismos individuais do pensamento (Piaget, 1975). Quando afirmo que a criança é capaz de representar o som sem necessariamente utilizar o signo, refiro-me a tal mecanismo do pensamento humano, sua capacidade de representação. A imagem mental, o símbolo como cópia ou reprodução interior do objeto, engendra esquemas de inteligência representativa, onde os materiais são fornecidos por uma “matéria sensível” que pode ser motora ou sensível. Piaget (1975, p. 91), exemplificando tal fato, diz que “ouvir mentalmente uma melodia é uma coisa, mas poder reproduzi-la requer, singularmente, capacidade de audição interior”. Ou seja, outra coisa não é senão o estabelecimento de relações entre sons que produzem um significado.

Na educação musical ora proposta, especialmente no que tange a esta investigação, buscou-se fazer com que a criança, através da imitação, construa um sistema de conceitos e esquemas mentais relacionados com a representação musical e com o ritmo. Nesse processo a criança, levada a explorar os materiais musicais, partiu das imitações esporádicas, passou para as imitações sistemáticas, promoveu diferenciações e imitações de novos modelos, realizou em seguida imitação sem a presença do modelo (diferida), tornando possível chegar aos primórdios da representação. A partir dessa conquista a criança mostra-se capaz de representar pictoricamente os sons que anteriormente havia imitado.

Conclusões

Piaget fez seus estudos sobre a imitação em crianças no período sensório-motor (0 a 2 anos) e neste estudo fiz uma analogia investigando o processo de imitação na educação musical, e em crianças com cinco e sete anos de idade. Constatei a ausência da primeira fase, denominada por Piaget (1975) como preparação reflexa. As crianças iniciaram o processo na imitação esporádica que é a segunda fase da constituição da imitação. Foi possível observar em seguida a imitação sistemática, sendo esta a imitação dos movimentos já executados pela criança, passando pela imitação de novos modelos, chegando à imitação diferida, precursora da representação.

Os sujeitos com sete anos de idade mostraram durante a intervenção que nos processos imita-

tivos reconstroem, a partir das ações derivadas das tarefas solicitadas, desde as relações mais simples até as mais complexas necessárias à construção do conhecimento musical. E esse processo se dá de maneira sucessiva e segundo uma ordem. A criança não passa de uma imitação esporádica para uma imitação diferida, imediatamente. Ela precisa passar por todas as fases, pois uma é condição do engendramento da outra. Observamos que na maioria dos sujeitos há indícios de condutas características de mais de uma fase da imitação, o que parece indicar que em alguns momentos eles usam os esquemas de que já dispõem e que desenvolveram no período sensório-motor.

Foi possível identificar que há uma semelhança entre as condutas características de cada fase da imitação descritas por Piaget (1975). Entre os sujeitos de cinco e sete anos há diferença apenas nas representações dos trechos musicais. Enquanto as crianças de sete anos representaram um desenho para cada som, as crianças de cinco anos utilizaram-se de vários desenhos para representar um único som.

A partir das atividades imitativas demonstradas pelas crianças durante a intervenção foi possível constatar que elas fazem uma construção musical em pensamento, no qual está implicada, sobretudo, a imagem mental do som, antes de passar a representá-la graficamente. Acredito que a linguagem verbal, nessa etapa do desenvolvimento da construção do conhecimento musical, é apenas coadjuvante do processo ensino-aprendizagem desse conteúdo. Assim, o resultado desta pesquisa me mostrou que a criança chega a uma compreensão do significado musical das células rítmicas, lançando mão de símbolos concretos e significantes diferenciados antes de chegar ao signo utilizado na música, a notação musical.

Nas atividades propostas para imitação pude constatar que devemos utilizar o corpo como “primeiro instrumento musical”, pois a criança já dispõe em seu repertório de ações de esquemas que lhe dão condições para realizar imitações com vistas à produção musical. Esse repertório de ações não se restringe a fazer as mesmas ações que a criança vem fazendo desde o seu nascimento, mas pôr em ação tais esquemas em um processo imitativo. De-

pois que tais explorações foram realizadas, passa-se, então, a utilização de outros materiais musicais: instrumentos de bandinha rítmica, materiais de sucata, instrumentos musicais ou qualquer outro material que proporcione o fazer musical.

Observei também que quando a criança apresenta dificuldade na construção da noção de tempo, isso se reflete no seu fazer musical, principalmente na sua representação. A música é formada por sons que acontecem em uma seqüência e uma noção de tempo bem construída ajuda na compreensão dessa seqüência musical.

A proposição de atividades musicais deve iniciar sempre pelo “fazer”. Piaget (1978b, p. 176) descreve o “fazer” como “compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos” e se trata de coordenar movimentos. Do “fazer” por tomadas de consciência a criança passa a “compreender” que “é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação” Piaget (1978b, p. 176). Finalmente, observei o quanto o “fazer” está vinculado ao processo de construção do conhecimento musical. Constatei que não há construção desse conhecimento musical sem a ação. Deve haver ação antes de haver compreensão para uma construção de conhecimento efetiva do aluno sobre o objeto “som”. No entanto, esse fazer deve estar acompanhado de um compreender correlativo que leva a construir tal conhecimento.

Essa investigação contribuiu para discussão de algumas questões concernentes à imitação no contexto específico da educação musical. Tal discussão, no entanto, não se encerra em si mesma, mas abre possibilidades para novas investigações, tais como: desenvolvimento de metodologias de ensino da música que possam vislumbrar o processo da imitação à representação visando a construção do conhecimento musical; a investigação do papel da imitação em criações musicais realizadas pelas crianças; investigar a correlação da construção da noção de tempo com a construção do conhecimento rítmico e muitos outros temas que poderão merecer atenção em pesquisas futuras.

Referências

- BEYER, E. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- CAMPBELL, T. D.; STANLEY, J. C. *Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa*. São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.
- FERREIRA, A. Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *A tomada de consciência*. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.
- _____. *Fazer e compreender*. Tradução de Christina Larroude de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.
- SADIE, S. (Ed.). *Dicionário Grove de música*. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- VINTER, A. *A imitação no recém-nascido*. São Paulo: Manole, 1987.

Recebido em 09/01/2008

Aprovado em 03/03/2008

*O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados**

The pedagogic aspect of school brass bands and marching bands: the musical learning and other learnings

Nilceia Protásio Campos

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

Resumo. Este texto descreve os resultados de uma pesquisa sobre as práticas e o aprendizado proporcionado pelas bandas e fanfarras escolares. Os estudos de Vincent, Lahire e Thin (1994), Julia (2001) e Pérez Gómez (2001) contribuem para a compreensão da escola como um lugar de socialização e de inculcação de comportamentos, tornando oportuna uma análise dos aspectos pedagógicos dos grupos instrumentais escolares. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas com regentes e alunos integrantes de três bandas escolares de Campo Grande. Constatou-se que o trabalho desenvolvido privilegia a disciplina e a execução instrumental para apresentações públicas. Dessa forma, as bandas e fanfarras escolares oportunizam o aprendizado de um instrumento musical, integram o estudante no ambiente escolar e contribuem para a imagem institucional.

Palavras-chave: música na escola, cultura escolar, bandas e fanfarras

Abstract. This text describes the results of a research about practices and different level of learning by school brass bands and marching bands. The studies of Vincent, Lahire and Thin (1994), Julia (2001) and Pérez Gómez (2001) are relevant for the understanding of school as a place of socialization and place where behaviors are inculcate, getting possible an analysis of pedagogic aspects of musical groups in the school. The research's data were obtained through interview with directors and pupils that make part of three school brass bands in Campo Grande city. This research concludes that these practices privileges discipline and instrumental execution for public shows. In this way, brass bands and marching bands give opportunity for learning musical instrument, integrate the pupil in the school setting and contribute for institutional image.

Keywords: music in the school, school culture, brass bands and marching bands

Introdução

A música tem se configurado de inúmeras formas no espaço escolar. Se a educação musical ainda não é prática oficializada, os grupos vocais e instrumentais assumem papel importante no que se refere à socialização, à disciplina e à ampliação de

experiências musicais. Desse modo, as bandas e fanfarras constituem elementos importantes na forma escolar e podem ser analisadas como derivações do ensino de música na escola.

* Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares – orientação da Profª Drª Eurize Caldas Pessanha.

Para compreender esse processo, é fundamental considerar que o processo de escolarização resulta em um estabelecimento de um conjunto de normas e de relação com o conhecimento, que passa pela compreensão de uma forma especificamente escolar e de elementos que compõem uma cultura que, no âmbito da escola, assume traços também característicos.

Nessa direção, os estudos de Vincent, Lahire e Thin (1994) tornam-se importantes na medida em que propõem um delineamento das práticas escolares na perspectiva de que a escola produz formas de socialização que são projetadas, de certa forma, em outros espaços sociais. Os autores desenvolvem o conceito de *forma escolar*, que resulta em uma configuração histórica particular, surgida em determinada época, juntamente com outras transformações sociais. Essa forma é marcada por relações impessoais – aquele que ensina, aquele que aprende, aquele que administra, aquele que executa – e pela determinação de tempo e espaço específicos: um espaço fechado e “totalmente ordenado para a realização de cada um de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regrado, que não pode deixar nenhum lugar a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos ‘princípios’ ou ‘regras’ que a regem” (Vincent; Lahire; Thin, 1994, p. 5).

A *forma escolar* “marca”, de certa forma, o terreno interno e externo à escola. As atividades ligadas à música, por exemplo, podem contribuir para o reforço dos limites entre o “mundo da escola” e o “mundo fora da escola”. Enquanto a escola se ocupa com um repertório voltado para as tarefas, para as datas comemorativas e para eventos festivos, fora dela, se aprendem canções das mais diversas (Tourinho, 1993b).

Nessa perspectiva, é pertinente a análise de Tourinho (1993a), que classifica as atividades musicais escolares em três categorias: as de execução, as de descrição e as de criação. A autora afirma que “[...] o ensino de música na escola, assim como toda atividade social, ‘serve’ a várias funções e pode ser diversamente interpretada” (Tourinho, 1993a, p. 92). Ao discorrer sobre as atividades de execução, a autora reconhece que esse tipo de atividade não é uma decisão desprovida de pressões sociais e condicionamentos institucionais.

A autora destaca a prática do canto na escola, apontando para o aspecto decisivo presente não

apenas nesse tipo de prática, mas em todas as questões pedagógicas: “o que fazer”, “com quem”, e “como”. Esse aspecto nos remete novamente aos estudos de Vincent, Lahire e Thin (1994, p. 11):

A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escritos formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, às práticas dos alunos tanto quanto às práticas dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saberes a transmitir.

Outro aspecto ressaltado por Tourinho (1993a) sobre as atividades de execução musical na escola, se refere à “imagem institucional”, que é reafirmada com a “demonstração de um produto”. Sendo assim, a “imagem escolar” é reforçada na obtenção da disciplina, na ocupação e na produtividade dos alunos, e isso não atende apenas às necessidades institucionais: “reforça também um sistema simbólico mais amplo e complexo que contribui para a sustentação de valores e normas sociais que a instituição se propõe a sustentar” (Tourinho, 1993a, p. 98).

Assim como a definição de *forma escolar*, a concepção de *cultura escolar* é iluminadora, na medida em que pressupõe que as práticas escolares adquirem sentido próprio no espaço escolar. Ao definir *cultura escolar*, Julia (2001) parte do princípio que a escola não se constitui apenas em um lugar de aprendizagem, mas de inculcação de comportamentos. Para o autor, a cultura escolar é definida por

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (Julia, 2001, p. 10, grifo do autor).¹

Por sua vez, Pérez Gómez (2001) reconhece a *cultura escolar* como resultado de um cruzamento de culturas – *cultura crítica*, *cultura social*, *cultura acadêmica*, *cultura institucional* e *cultura experiencial*. Enquanto a *cultura crítica* diz respeito às produções artísticas e literárias e ao saber ligado às disciplinas científicas, a *cultura social* é composta de valores, normas, idéias e comportamentos dominantes no contexto da sociedade. A *cultura institucional* é produzida pela própria escola. Nesse sentido, Pérez Gómez (2001, p. 131) a define como um “conjunto de significados e comportamentos que a

¹ Julia (2001) aponta três eixos importantes para o entendimento da cultura escolar, que seriam: as normas e finalidades que regem a escola, o papel da profissionalização do trabalho do educador e a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

escola gera como instituição escolar”, ou seja, as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais que acabam por reforçar valores e crenças ligadas à vida social dos alunos. A *cultura experiencial* é elaborada de forma particular. Segundo o autor, a compreensão da *cultura experiencial* só é possível mediante a análise dos processos de construção de significados de cada indivíduo. E esses significados são responsáveis pela “formação da individualidade peculiar de cada sujeito, com seu diferente grau de autonomia, competência e eficácia para se situar e intervir no contexto vital” (Pérez Gómez, 2001, p. 218). Por fim, a *cultura acadêmica*, que se expressa no currículo – através dos conteúdos disciplinares ou do currículo fruto da elaboração compartilhada por alunos e professores.

Assim,

a análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo (Pérez Gómez, 2001, p. 16-17).

Portanto, considerar a *forma* e a *cultura escolar* significa compreender as relações estabelecidas pelos sujeitos na escola, tomando como fundamentais os processos de produção e adequação dos saberes, e as formas de socialização.

Diante dos pressupostos, algumas questões:

- Com que objetivos as bandas e fanfarras são formadas e quais são suas funções na escola?
- Considerando sua natureza musical e cultural, de que forma o ensino de música é desenvolvido nesses grupos? Que tipos de valores e comportamentos são incorporados por meio das práticas musicais?

Tomando essas questões como norteadoras, este texto descreve os resultados de uma pesquisa,

em andamento, que tem como objetivo analisar as práticas e o aprendizado proporcionado pelas bandas e fanfarras escolares, considerando a relação que seus integrantes estabelecem com a música e com os demais integrantes.

Os procedimentos metodológicos consistiram em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com pessoas ligadas aos grupos musicais escolares em Campo Grande e questionários com alunos integrantes de bandas de três escolas da cidade: Escola Municipal Licurgo de Oliveira Bastos, Escola Estadual Amando de Oliveira e Colégio Salesiano Dom Bosco.²

A formação e manutenção das bandas e fanfarras escolares

A história das bandas de música remonta ao período do Brasil Colônia, com as bandas organizadas pelas irmandades religiosas e pelos senhores de engenho. Nas bandas das irmandades, os músicos tocavam em troca do aprendizado de leitura e escrita, e especificamente em busca do aprendizado musical. As bandas organizadas pelos senhores de engenho, conhecidas como *bandas de fazenda*, eram compostas por músicos-escravos que tocavam em troca de sustento.

No século XVIII, era costume dos fazendeiros medirem poder e riqueza por meio da banda de música. Segundo Cajazeira (2004), as bandas nos grandes centros urbanos representavam uma contribuição dos senhores de engenho que, posteriormente, passam a cobrar pelas apresentações, transformando a banda em fonte de renda.³ No século XIX as bandas já se apresentavam nos coretos das cidades, arrebanhando um grande número de pessoas.

Tinhorão (1998, p. 182) justifica esse prestígio, alegando ser uma forma de divulgação da música instrumental e entretenimento para a população:

Na verdade, uma das poucas oportunidades que a maioria da população das principais cidades brasileiras tinha de ouvir qualquer espécie de música instrumental [...] era de fato a música domingueira dos coretos das praças ou jardins, proporcionada pelas bandas marciais.

² A primeira banda foi escolhida devido ao fato de ter sido atuante durante quase 20 anos, e após um período de interrupção foi reativada pelo Programa de Apoio a Bandas e Fanfarras, criado em 2005, pela Prefeitura Municipal de Campo Grande. A segunda, pelo destaque regional e nacional que ocupa, acumulando prêmios nos concursos nacionais. A terceira, por pertencer à rede particular e ser considerada uma das bandas mais antigas da cidade.

³ Para a autora, a banda de música faz parte da memória nacional desde quando as bandas de fazenda ocupavam um papel na sociedade, sempre presentes nas atividades cívicas, religiosas e profanas. Já as bandas militares fazem parte da memória nacional desde 1810, quando D. João VI decretou que cada regimento deveria ter uma banda de música para as comemorações cívicas e militares (Cajazeira, 2004, f. 43).

Os grupos musicais parecem se justificar por sua função socializadora, imprimindo à cidade traços culturais importantes para a manutenção de determinadas festas e rituais.⁴

Em uma pesquisa de campo realizada em uma pequena cidade operária nos arredores de Lyon, na França, no final da década de 1970, Bozon (2000) destaca os grupos instrumentais atuantes na cidade: a Fanfarra, a Harmonia e a Orquestra Sinfônica. Com relação à Fanfarra, Bozon (2000) observa que o grupo não possui um ensino sistematizado de conteúdos musicais e que a aprendizagem se faz por meio de gravações. É composta principalmente de operários e artesãos, e o trabalho do grupo não é devidamente reconhecido por parte da população.

A imagem social da Fanfarra é má, segundo opinião pública (problema de alcoolismo), sua rejeição pelas instâncias legítimas da música, suas dificuldades de recrutamento abrem para ela uma crise de identidade e colocam em perigo sua existência. (Bozon, 2000, p. 156).

Opondo-se a esse grupo, a Harmonia é uma orquestra composta unicamente de sopros e de percussões. Diferentemente da Fanfarra, é composta por assalariados e operários em ascensão social, jovens com conhecimento musical de “alto nível”. Participar de um grupo como esse significa, portanto, se colocar em uma posição privilegiada, pois seus integrantes se projetam de forma a garantir seu sucesso pessoal e profissional.

A Orquestra Sinfônica, por sua vez, é formada por “ricos em capital econômico”. Não costuma participar dos desfiles de rua. É uma associação hierarquizada onde o desejo de ascensão social e de distinção intelectual pode ser percebido.

Quanto às associações musicais citadas, Bozon (2000, p. 153) adverte que para descrevê-las e compreendê-las “é preciso também mostrar qual o estilo de vida e de sociabilidade colocado em ação com a prática musical, indicar como cada associação situa-se em relação às outras e em relação à população”. Dessa forma, considerar os motivos que levam os integrantes de grupos musicais a se manterem envolvidos no trabalho e os mecanismos de incentivo e sustentação utilizados pelo poder local torna-se fundamental para a compreensão da dimen-

são pedagógica e social que estão presentes nas práticas desses grupos.

No contexto da pesquisa realizada em Campo Grande, o que se pode constatar é que a formação das bandas e fanfarras escolares passa por iniciativas do poder público local. As iniciativas se evidenciam e se concretizam em investimentos específicos na área, seja por meio de aquisição de instrumentos musicais, seja por meio de provimento de regentes – o que não torna dispensável uma movimentação interna na escola, envolvendo alunos e direção.

A vontade do diretor aparece como condição importante, ao menos no que se refere à viabilização de recursos para a efetivação de um grupo instrumental na escola. No entanto, os integrantes das bandas e fanfarras assumem o desejo de formar e manter o grupo, e constantemente enfrentam dificuldades para dar continuidade ao trabalho. Conforme relatos, os grupos estão sempre “correndo atrás”, tanto para viabilizar a compra de instrumentos quanto para se preparar tecnicamente para a função – seja ela de regente ou instrumentista.

As estratégias produzidas pelas bandas e fanfarras de escolas públicas são inúmeras: “Festa do Sorvete”, “Festa da Pamonha” e “Festa do ‘não sei o quê’” foram algumas “saídas” encontradas por um regente quando precisava realizar alguma aquisição, seja comprar instrumentos ou viabilizar alguma participação em concurso.⁵

É importante inferir nesse contexto que, ao contrário das escolas públicas, as escolas particulares possuem uma estratégia diferente para manter suas bandas, pois, por serem reconhecidas como possuidoras de recursos financeiros, assumem teoricamente a responsabilidade de sustentar a banda em suas necessidades. Isso redundaria em uma relação de dependência entre o grupo e a diretoria da escola, como pode ser constatado nas palavras do diretor de uma escola particular:

[...] nós damos todo o apoio possível para a banda. Olhando para o lado financeiro, a banda não tem nenhuma receita, pelo contrário, ela tem despesa, porque nós temos os maestros que são contratados, nós temos gastos com instrumentos, as viagens dos músicos para as competições... Só que isso está dentro do orçamento do Colégio e a gente faz questão de mais que um gasto, um investimento nessa questão musical.

⁴ Nesse contexto, Tinhorão (1998) admite que, antes de findar o século XIX, já era notório o envolvimento das bandas marciais com a música popular.

⁵ É comum nas escolas públicas a realização de campanhas – bingos, feijoadas e outros – para arrecadar recursos para a aquisição de instrumentos. Um dos regentes entrevistados admite que são feitas “vaquinhas” e que os integrantes chegam a tirar dinheiro do próprio bolso quando precisam de recursos financeiros.

Apesar das formas diferentes de dizer e o dos diferentes enfoques nos relatos, as motivações parecem convergir para os mesmos pontos, como o vínculo afetivo, o amor à música e o prazer de projeção que o trabalho traz, justificando o interesse e a permanência dos alunos nesses grupos. Nesse sentido, Duarte (2002, p. 127) infere que “ao elaborar e comunicar suas representações, o sujeito recorre às suas próprias experiências cognitivas e afetivas, mas se serve de significados socialmente constituídos no âmbito dos grupos nos quais está inserido”.

Portanto, esses significados não podem ser compreendidos como algo essencialmente intencional, pois vão depender dos princípios que os impulsionam e de como os componentes do grupo incorporam os valores e comportamentos determinados pela sociedade. E é esse contexto social que deve ser considerado na análise do trabalho desenvolvido nas bandas e fanfarras, onde o aprendizado musical acontece concomitante a outros tipos de experiências.

O aprendizado musical e outros aprendizados

A banda de música é, para minha vida, um grupo de referência; uma experiência da qual até hoje retiro ensinamentos e lições de vida. Nela convive boa parte da minha adolescência e juventude. Passava, constantemente, mais tempo na sede da banda do que no convívio de minha casa. A banda era a outra família, uma segunda família. Ali aprendi a respeitar regras; a compartilhar problemas e soluções; a construir novas aspirações, opiniões, atitudes, ou seja, adquirir outra visão de mundo. (Lima, 2005, f. 12).

Esse relato sinaliza o quanto as experiências proporcionadas por uma banda de música podem influenciar a vida de seus integrantes. O aprendizado musical torna-se apenas um dos aprendizados possíveis. Vínculos são formados a partir da relação que os participantes estabelecem uns com os outros e com a música – vínculos baseados na amizade, no reconhecimento, na disciplina e no prazer proporcionado pela prática musical.

Segundo Pereira (2003), a banda de música no Brasil constituiu-se, em muitos casos, no único local da cidade em que os jovens formam um grupo de amigos onde se concretiza a convivência socio-cultural mais efetiva, além das atividades musicais, geralmente, gratuitas. Nessa perspectiva,

há um movimento mundial de crescimento e de reavaliação e revalorização da importância da educação musical, da aprendizagem do instrumento musical e da prática instrumental coletiva, onde a banda de música é inserida como uma das principais práticas alternativas.

[...] No Brasil, elas se tornaram, em muitos locais, o único espaço da cidade em que o ensino musical e instrumental é desenvolvido, a única possibilidade de acesso e conhecimento para a maioria da população à música instrumental; somando-se a isso, as apresentações e performances ao vivo, processo bastante raro nos dias de hoje. (Pereira, 2003, p. 68-69).

É importante considerar não apenas os aspectos ligados à prática musical, mas aos conhecimentos resultantes das relações de socialização, inclusive aqueles produzidos na escola – lugar onde as relações sociais e as práticas musicais se configuram de forma particular.

Nos Estados Unidos, a música é inserida no currículo em forma de bandas, corais e orquestras. São realizados testes, de acordo com a disponibilidade dos instrumentos, e as aulas acontecem diariamente ou três vezes por semana, antes ou depois do horário escolar. Após o teste, o aluno passa por um preparo musical onde são trabalhadas algumas habilidades, como: qualidade sonora, afinação, precisão rítmica, equilíbrio sonoro, interpretação e adaptação ao condutor (Pereira, 2003).

De modo semelhante, o que se pode constatar nas bandas participantes desta pesquisa é que os testes, apesar de pouco precisos, são realizados considerando a disponibilidade de instrumentos e de uniformes. Os ensaios seguem, em média, três vezes por semana, depois do horário de aula. O bom comportamento e a disciplina compõem o objetivo principal do grupo, como relata Afonso:

Eu sempre trabalhei com fanfarras nesse sentido: uma autodisciplina. Porque ela, querendo ou não, disciplina o cidadão. Hoje o professor não tem mais a ação enérgica dentro da sala de aula de impor uma certa disciplina, mas nós, instrutores e regentes de fanfarras conseguimos isso [...]. Sem querer, quando a pessoa percebe, ele pode ser revoltado do jeito que for, ele enquadra ali dentro. Hora que ele começa a participar do grupo... Muitas vezes ela é revoltada, por quê? Porque ela não teve oportunidade e a fanfarras dá essa oportunidade (Afonso).⁶

O fator da inclusão social é de suma importância se for considerada a falta de oportunidade que determinados alunos, especialmente de escolas públicas, possuem fora do ambiente escolar. Em sua maioria, os alunos vêm de uma família que não tem condições de comprar um instrumento ou de investir financeiramente em aulas de música.

A outra questão é a da convivência familiar. Tem muitos alunos que entram numa banda pra esquecer os

⁶ Afonso possui 35 anos de experiência na área, como instrumentista, regente e administrador de bandas e fanfarras. É fundador de uma das bandas mais reconhecidas de Mato Grosso do Sul. Os nomes dos participantes são fictícios.

problemas de família. Muitos alunos. A outra questão é psicológica, do fato da pessoa ser inibida, muito retraída, ela vive dentro da escola escondida. E a partir do momento que ele entra na banda, que a gente consegue trazer ele para a banda – que é uma dificuldade trazer esse aluno pra banda – ele muda completamente a forma de agir, a forma de estudar, a forma de ver a família dele, a forma de tentar resolver o problema da família dele. (Túlio).⁷

Apesar de ser notória a importância dada à disciplina e ao comportamento, é fundamental ressaltar que o trabalho desenvolvido pelos regentes contribui para o enriquecimento de experiências e conhecimentos musicais, mesmo que estes estejam diretamente ligados à prática instrumental e à execução de um repertório voltado para apresentações públicas. Nesse aspecto, não é raro o regente estabelecer suas próprias representações para favorecer a compreensão do que deva ser executado.

A pesquisa constatou que alguns regentes reconhecem que o ensino de música nesse meio não acontece de forma adequada, pois, para eles, a urgência de execução de um repertório no instrumento coloca o aprendizado da teoria musical em segundo plano. No caso específico de uma banda de Campo Grande, pode-se afirmar que foi desenvolvida pelo regente uma sistemática de notação que atende às necessidades das apresentações públicas, mas que, paulatinamente, vai fazendo com que o instrumentista desenvolva a leitura musical por meio da grafia convencional. O regente explica que é aplicada uma sistemática que, segundo ele, foi “herdada do meio”:

É o seguinte: desenvolvemos uma escala no meio fanfarral [...] Pra você entender, até o dó médio, a escrita musical é uma – letra de forma, grande. São pras notas graves. Pode ver que está escrito de forma, aqui já está uma nota aguda, só que está escrito em letra de mão. [...] Mudando de oitava, a escrita já é diferente. [...] Só que eu, ao longo do tempo aqui, desenvolvi uma outra que eles memorizam mais rápido. Ensinava onde é a clave, só que como o tempo era curto, eu escrevia o dó na linha do dó, e colocava o tempo, de colcheia, se fosse o caso. Se fosse fazer uma escala, mi, mas tudo escrito daquela forma para eles entenderem. Sempre na linha pra eles memorizarem. Mas o que que aconteceu? Com o tempo fui substituindo por cabeça de nota, normal, então aquilo que ficou na memória, eles vão associando... (Daniel).

O ensino sistemático de música e o desenvolvimento de uma percepção musical mais abran-

gente parecem ser desviados em função da urgência da execução do repertório. De início, o aluno aprende pela repetição e pelo “ouvido”, até que consiga compreender a partitura convencional das músicas que deverão ser executadas.

Ao comparar a sistemática de trabalho das bandas brasileiras com as americanas, Pereira (1999, f. 66, 2003) infere que

os nossos ensaios nem sempre são utilizados de forma pedagógica, limitando-se a repetição exaustiva de leitura/execução das músicas, sem nenhuma correção ou apresentação de objetivos, apenas para preparação de repertório. Muitas vezes, o aluno nem conhece com certa desenvoltura o nome e duração das notas, não consegue tirar o som de uma escala maior completa e já tenta tocar as músicas do repertório, utilizando o processo de “tirar de ouvido” e de imitação repetitiva. O planejamento evitaria a defasagem entre as condições do aluno e o nível de dificuldade do repertório.

Desse modo, por mais que o regente estabeleça uma dinâmica de ensaio, o aprendizado dos elementos da linguagem musical não constitui prioridade, considerando que as apresentações são constantes e os ensaios não são suficientes para privilegiar teoria e prática. Esse aspecto parece caracterizar as práticas instrumentais no que denominamos de *forma escolar* que, ao privilegiar as apresentações públicas, organiza o tempo e as atividades de maneira a preparar a *performance* do grupo para a execução de um repertório determinado.⁸

Os estudos de Swanwick (2003) atentam para o fato de que a escola produz uma *subcultura musical*, que, para ele, é mais evidente no trabalho com bandas nas escolas secundárias da América do Norte, principalmente se as atividades girarem em torno de apresentações públicas e desfiles, deixando de lado o aspecto musical. O autor enaltece os trabalhos que consistem “mais do que brilhar em vitagens do ego e do gosto popular” e acredita que “não depende tanto *do que é feito*, mas de *como é feito*, da qualidade do compromisso musical” (Swanwick, 2003, p. 52, grifo do autor).

No que se refere à forma de aprendizagem dos elementos musicais, Fabrício, regente da banda de uma escola particular, admite que se for ministrado um ensino de teoria mais avançado, “o aluno espirra”. Conta a experiência da escolinha de

⁷ Túlio é regente de quatro bandas escolares em Campo Grande.

⁸ Isso pode ser visto nos grupos corais e instrumentais no contexto da escola. Em pesquisa realizada por Rasslan (2007, f. 81) a *forma escolar* é percebida nas práticas corais universitárias, por meio dos ensaios, das apresentações e do repertório: “Sendo assim, a sistematização do processo de aprendizagem, a hierarquização dos papéis interpretados por cantores, regentes e administração, o poder da escrita musical sobre a prática do canto em conjunto – que determina, entre outros fatores, o repertório selecionado, são marcas dessa forma de socialização”.

música da escola que começou com 65 alunos e depois de alguns meses a turma contava com apenas 20 integrantes.

Se, por um lado, muitos alunos desistem, por outro, muitos se envolvem e se comprometem com os estudos – como é o caso de alguns integrantes de uma banda de escola pública. Cezar assegura que estuda seu instrumento todos os dias e Francisco garante que estuda no mínimo quatro horas por dia: “meus conhecimentos se aprimoram cada dia e hora de estudos”.

Ao comparar seu conhecimento musical antes e depois que entrou na banda, Thiago descreve:

Na parte musical, principalmente na percussão que envolve bateria, bumbo, pratos, caixas, etc., eu entendo muito mais em ritmos, tempo da música, compasso. Mas agora em instrumento de sopro, eu ainda não me interessava muito, por isso não compreendo claramente. Mas se eu me interessar aprendo rápido, pois com o tempo em que estou na banda eu evolui bastante na aprendizagem musical.

Apesar de haver uma diferença no que se refere à forma de transmissão e às formas de apreensão dos conteúdos musicais na escola, o aprendizado se efetiva, enriquecendo a vivência musical dos alunos e proporcionando novas perspectivas no que se refere à relação dos jovens com a música e ao seu futuro profissional.⁹

Nesse aspecto, pode-se perceber que os objetivos individuais vão além do “aqui e agora”. Conforme dados obtidos, as atividades realizadas por esses grupos acabam gerando expectativas no que se refere ao futuro profissional:

[...] meu sonho é ser músico militar e a banda vai me ajudar muito. (Cezar).

[...] eu gosto do que faço e quero seguir carreira, ser um bom maestro [...]. (Henrique).

É um sonho que se realizou, amo a música. O meu maior sonho é ser um cantor, e com a banda já é um bom começo de uma grande carreira. (Jean).

Considerando o que foi apresentado, constata-se que as atividades desenvolvidas pelas bandas e fanfarras escolares contribuem tanto para aquisição de valores e incorporação de comportamentos quanto para a ampliação de experiências musicais. Os alunos atentam, inclusive, para a obtenção de melhores notas, a partir do momento em que entram para o grupo. Diante da pergunta “o que mudou na

sua vida depois que você entrou na banda?” Renata e Jaime não hesitam em afirmar:

Eu comecei a me interessar mais na escola porque se reprovar ou tirar nota baixa sai da banda, e eu não quero isso [...]. (Renata).

[...] eu era um aluno muito bagunceiro e só tirava notas baixas e depois que entrei na banda eu mudei o comportamento e tirei notas boas. (Jaime).

Ao participar dos agrupamentos escolares, algumas necessidades individuais parecem ser supridas, como a de ser aceito e percebido pelos integrantes do grupo. Nessa “satisfação”, cria-se e reforça-se a própria identidade: “necessitamos ser vistos, observados, estar e sentir-nos presentes frente aos demais, ser reconhecidos em múltiplas maneiras e não ser indiferentes diante do olhar do outro” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 118).

Ao ser interrogado sobre o que significa participar de uma banda na escola, Bruna afirmou: “pra mim, participar de uma banda é ter oportunidade de se expressar através da música, e poder desfilar e ver as pessoas aplaudindo quando você passa”. De modo semelhante, Marcos ressalta, dentre as coisas que mais gosta na banda, as apresentações públicas: “porque vemos que os esforços dos ensaios foram válidos para ganhar um bom aplauso”.

Participar de um grupo musical significa estar colocado, de certa forma, em uma posição de destaque – o que traz para o participante, um reconhecimento. Para Gimeno Sacristán (2002, p. 119),

ser reconhecido como alguém que é importante para o outro é um vínculo essencial para a integração no espaço social, além de ser uma necessidade básica do sujeito. Trata-se de um laço social cuja transcendência podemos ver em diferentes níveis: desde a carência que supõe a falta de aceitação da pessoa nas relações face a face até a carência que pode ser produzida nos vários âmbitos de atividade social em que, potencialmente, a participação do indivíduo pode ser motivo para a sua realização.

Maria e Alan concordam que tocar na banda da escola representa fazer parte de um grupo que se destaca e que é respeitado, significa: “ser uma pessoa exemplar, educada e ser muito respeitada por todos” (Maria) e “ser o destaque, o exemplo para a escola” (Alan).

Ser reconhecido e respeitado não é apenas um fator que supre as necessidades psicológicas dos alunos, mas, acima de tudo, faz com que sin-

⁹ Resultados de uma pesquisa realizada por Pereira (1999) com 12 bandas de música de São Paulo apontam para um grande interesse no que se refere à uma provável profissionalização. Entre os fatores mais citados como motivadores para participação em bandas, a profissionalização suplantou as motivações familiares e o prazer de tocar como passatempo.

tam incluídos socialmente. Para alguns, “fazer parte”, “se fazer integrado” em um determinado grupo na escola significa ter suas expectativas sociais correspondidas, adquirir experiências até então não vivenciadas em outros espaços sociais.

Conciliada ao desejo de realização pessoal do aluno, está a preocupação, por parte da administração da escola, com a *imagem institucional*.¹⁰ Segundo depoimento de um diretor, a banda leva o nome da instituição para os eventos que participa:

Volta e meia nós recebemos ofícios por parte do estado, por parte da prefeitura, por parte de alguns órgãos, convidando a banda para suas apresentações. [...] Então, quer queira, quer não, ela está levando o nome do colégio pra essas instâncias também.

Para a diretora de uma escola pública, “quanto mais a escola oferece para o aluno, mais bem vista ela é pela sociedade”. Por oferecer um trabalho com música, por exemplo, a escola ganha preferência entre os pais. Segundo ela,

o que nos motiva, geralmente, é trazer o aluno pra dentro da escola. É uma escola de periferia, é uma região que oferece algumas atividades ilícitas para o aluno, então a gente tenta resgatá-lo. Então a gente traz ele pra escola, pra ele se manter mais ativo aqui. Não só através de bandas, como também de esportes. Mas a fanfarra nos ajuda muito, porque um dos itens que o aluno tem que ter para participar é o comportamento e a disciplina dele.

Considerações finais

O que se percebe é que estratégias são pensadas e concretizadas em ações que, de alguma forma, garantem a continuidade do trabalho das bandas e fanfarras escolares. A aquisição de instrumentos musicais, por exemplo, é realizada com base no que o grupo considera necessário e viável, conforme suas possibilidades.

Sobre a educação musical desenvolvida pelas bandas e fanfarras, constata-se que o conhecimento dos elementos musicais, a criatividade e a percepção auditiva não são devidamente explorados. Apesar de a execução instrumental constituir atividade principal, a urgência no domínio de um repertório específico redundando em uma falta de sistematização de ensino musical, ocasionando em um envolvimento quase exclusivo com as apresentações públicas. Parece mesmo que os objetivos e as funções das corporações se direcionam, predominantemente, na execução instrumental, fazendo com que os ensaios girem em torno da preparação do repertório – o que acarreta em grandes lacunas no que se refere a uma educação musical mais ampla e a um aprendizado instrumental mais adequado.

Nessa direção, julgo pertinente e necessário o aprofundamento em questões relacionadas ao trabalho musical desenvolvido pelas corporações musicais na escola, considerando as contribuições que estas têm trazido aos seus participantes e atentando para a necessidade de ações ligadas à formação musical do regente e dos demais integrantes.

Referências

- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 145-173, 2000.
- CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva – Gestão e Curso Batuta*. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. *Em pauta*, v. 13, n. 20, p. 123-141, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- LIMA, Ronaldo Ferreira de. *Bandas de música, escolas de vida*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)–Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- PEREIRA, José Antônio. *A banda de música: retratos sonoros brasileiros*. Dissertação. (Mestrado em Artes)–Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1999.
- _____. *Banda de Música: retratos sonoros brasileiros. Abordagem pedagógica – Iniciação Musical*. São Paulo, 2003.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

¹⁰ Este aspecto foi discutido por Tourinho (1993b) ao abordar os usos e funções da música na escola pública.

RASSLAN, Manoel Câmara. *Coral da UFMS: de um "canto" a outro a observação das práticas e sentidos da música na instituição*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, 1993a.

_____. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em pauta*, n. 7, Porto Alegre, p. 67-78, 1993b.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: VINCENT, Guy. *L'éducation prisinnière de la forme scolaire?: scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles*. Trad.: Valdeniza Maria da Barra, Vera Lucia Gaspar Silva e Diana Gonçalves Vidal. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. p. 11-48.

Recebido em 28/01/2008

Aprovado em 14/03/2008

Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais

A brief look at music within virtual communities

Daniel Gohn

Universidade de São Paulo (USP)*
dgothn@uol.com.br

Resumo. Este artigo discute algumas das implicações que as comunidades virtuais trazem para a área da educação musical. São colocadas questões sobre diferentes meios para entrar em contato com novos repertórios, sobre as interações nas comunidades formadas em torno de interesses comuns, e sobre o uso das redes digitais como ferramentas na formação de professores de música. Os exemplos escolhidos ilustram cada um desses casos, nos levando à constatação de que, diante da ubiqüidade das comunidades virtuais presentes no cotidiano de uma enormidade de indivíduos na atualidade, são muitas as possibilidades educacionais a considerar. O acesso ao mundo *on-line* de *blogs* e *websites* como YouTube, MySpace e Orkut gera contatos constantes entre os usuários da Internet, e as trocas de informação resultantes podem transformar a vida musical dessas pessoas, agrupando-as junto a outras com interesses similares e ampliando a circulação de idéias e conteúdos.

Palavras-chave: comunidade virtual, educação musical, educação a distância

Abstract. This article discusses some of the implications that virtual communities bring to the music education field. There are highlights on questions regarding different ways to get in touch with new music, on the interactions among individuals gathered in communities formed around common interests, and on the use of digital networks as tools for music teachers training. The examples given illustrate each one of these cases, leading us to the realization that, facing the ubiquity of virtual communities present on everyday life for an enormous array of individuals nowadays, there are many educational possibilities to consider. Access to the online world of blogs and websites like YouTube, MySpace and Orkut produces constant connections among Internet users, and the resulting exchange of information might transform their musical experiences, gathering people with similar interests and increasing the circulation of ideas and contents.

Keywords: virtual community, music education, distance learning

O conceito de comunidade virtual, popularizado no final do século XX por Rheingold (1993), desenhóu os primeiros contornos teóricos sobre as novas formas de sociabilidade que surgiram com as redes eletrônicas. A possibilidade de interações *on-line* síncronas e assíncronas entre indivíduos situados em qualquer região do planeta conectada à Internet abriu um vasto campo de pesquisa, gerando investigações sobre o funcionamento desse universo midiático e produzindo especulações sobre suas conseqüências para os indivíduos envolvidos.

As comunidades virtuais são agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço. (Rheingold, 1993, p. 5).

Assim como Umberto Eco (2000) observou as posturas “apocalípticas” e “integradas” em relação à cultura de massa, na atualidade também há autores que defendem os espaços virtuais como esferas positivas que ampliam a vida social, cultural e educacional dos usuários da Internet (os integrados) e aque-

les que vêem os novos tempos como um sinal claro da decadência provocada pelo desenvolvimento tecnológico (os apocalípticos). Para este último grupo, o computador pode ser um instrumento de “antiarte” e está difundindo o “império da desumanização e da superficialidade” (Setzer, 2001, p. 187). Para o primeiro grupo, passar diversas horas na frente do computador, seja envolvido em *games on-line* ou interagindo de outras formas, é um exercício com benefícios ainda não estudados com profundidade. Johnson (2006) indica um olhar positivo sobre o assunto e aponta como os céticos erraram quando colocaram que, ao nos conectar a um enorme mundo de informações, a Internet traria um custo social terrível, “nos confinando na frente de monitores de computadores, distantes da vitalidade das comunidades genuínas” (Johnson, 2006, p. 123, tradução minha). Segundo esse autor, o que se constatou em anos recentes foi o aumento de ferramentas para conexões sociais: *sites* com redes para interações pessoais e de negócios, representados nos EUA por serviços como o Friendster e Meetup.com.

No Brasil, o principal *site* de relacionamentos *on-line* é o Orkut (<http://www.orkut.com>), mantido pela empresa Google. O sucesso do produto apenas em nosso país, resultando em mais de 50% do total de usuários desse *site* no mundo todo, não tem uma explicação clara e surpreende até mesmo os executivos envolvidos no seu desenvolvimento.¹ Em um país onde já em 2005 havia mais de 32,1 milhões de indivíduos acessando a rede,² torna-se evidente a importância das interações ocorridas nesses novos espaços, dando origem a uma questão para os pesquisadores da educação musical: quais são as implicações dessas novas formas de sociabilidade para a nossa área?

Certamente, muitas das conseqüências decorrentes do crescimento das comunidades virtuais ainda não foram identificadas e estudadas, especialmente no campo da educação musical. No entanto, três tendências configuradas a partir da evolução desse cenário *on-line* servem como exemplo das novas práticas que estão surgindo, gerando diferentes meios de entrar em contato com novas músicas, formando comunidades em torno de interesses comuns, e criando novas ferramentas na formação de professores.

Contato com novas músicas

Sabemos que a formação musical da maioria dos indivíduos vivendo em sociedades modernas é construída a partir de diversas fontes de informação. Recebemos mensagens através de meios eletrônicos como a televisão e o rádio, estudamos música em conservatórios, aprendemos com membros de nossas famílias, e participamos de atividades musicais nas comunidades em que vivemos. Muitas dessas situações são caracterizadas como sistemas *não-formais* de aprendizagem, pois ocorrem fora de instituições com currículos estruturados; ou como sistemas *informais*, acontecendo na vivência cotidiana em clubes, igrejas, ou outros espaços de socialização.

Há tempos a tecnologia é empregada como auxílio na auto-aprendizagem musical, através de recursos como discos, fitas magnéticas como suporte para áudio e vídeo, DVDs e CD-ROMs (Gohn, 2003). Com o avanço das comunicações mediadas por computadores, assistimos à evolução das comunidades virtuais, levando parte daquela população de aprendizes a entrar em contato com seus pares e quebrando as barreiras geográficas que antes os separavam. Essa realidade possibilitou trocas de informações entre os indivíduos e participações nas aprendizagens uns dos outros, incluindo a indicação de novos repertórios para apreciação. A facilidade e o baixo custo de envio de arquivos sonoros pela Internet, compactados no formato MP3, e a recomendação de *sites* contendo materiais sobre um artista ou gênero musical foram determinantes para tornar o computador um elemento aglutinador de experiências musicais.

O contato com novos repertórios usualmente acontecia com a aquisição de um suporte físico contendo música, como um disco ou um CD, mas o aumento da capacidade de transmissão de dados digitais através das redes eletrônicas desvinculou o conteúdo do meio físico que o transportava. Assim, surgia uma fluidez semelhante àquela que o rádio proporciona, mas com diferenciais importantes, pois enquanto no rádio a escuta é única e efêmera, nas redes digitais uma obra pode ser escutada repetidamente e infinitas cópias podem ser produzidas, sempre mantendo a mesma qualidade do original.

¹ Durante uma palestra proferida na Universidade de Stanford – EUA, Marisa Mayer, *Vice-President of Search Products and User Experience* da Google, demonstrou surpresa ao revelar que o Orkut era o *website* de relacionamentos mais popular no Brasil. Nos Estados Unidos, os serviços com mais usuários atualmente são o MySpace e o Facebook. (Palestra acessada em 26 de outubro de 2007, através dos conteúdos disponibilizados pela Universidade de Stanford na iTunes University, com o software iTunes, disponível em <http://www.apple.com/itunes>).

² Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, resultante do convênio entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2005).

Portanto, se antes recebíamos recomendações de novas músicas de nossos professores, parentes e amigos, na atualidade podemos seguir indicações de pessoas que nunca vimos, que falam outro idioma, que vivem em países distantes. Sites de relacionamento como o Orkut proporcionam aos seus usuários uma “comunicação sem compromissos”, em que recados podem ser enviados para uma rede de “amigos desconhecidos”,³ e conversas podem ser estabelecidas em sistemas de trocas de mensagens instantâneas, como o MSN Messenger. Torna-se usual trocar informações com quem jamais tivemos contato pessoal, e um simples apertar de teclas nos traz qualquer conteúdo (som, imagem ou texto) que seja recomendado. Assim como McLuhan (1964) colocou que o fonógrafo (e conseqüentemente as outras tecnologias de registro sonoro) é uma extensão e uma amplificação da voz humana, podemos assumir que as comunidades virtuais são extensões de nossos relacionamentos presenciais, incluindo os aprendizados originados nas diversas formas de interações possíveis.

Evidentemente, as indicações poderão ser desinteressantes ou falsas, assim como a identidade do interlocutor poderá ser falsa. Muito já foi dito sobre a falta de garantias sobre as informações postadas na Internet. Porém, como afirmou Rheingold (1993, p. 167, tradução minha), “a tecnologia que pode servir para enganar também pode servir para conectar”. Ao seguir um *link* indicado, um usuário da Internet está dirigindo sua atenção para novas experiências, e o julgamento da validade e da qualidade desse ato irá depender de seus conhecimentos anteriores.

Independentemente da maneira pela qual um indivíduo entra em contato com uma nova música, a maior transformação causada pelas tecnologias digitais é a facilidade na obtenção do arquivo sonoro contendo a obra. Sistemas de compartilhamento de dados *peer-to-peer* (P2P)⁴ como Napster, Kazaa, iMesh, Gnutella, Morpheus e BitTorrent, estudados em detalhe por Kusek e Leonhard (2005) e Coleman (2003), mudaram o funcionamento da indústria da música, oferecendo de forma gratuita a música que anteriormente era comprada. Tais sistemas representam a linha final de qualquer desejo musical ain-

da não realizado: se uma música existe, provavelmente posso obtê-la na Internet.

Comunidades formadas em torno de interesses comuns

Pessoas em comunidades virtuais fazem quase tudo que as pessoas fazem na vida real, mas deixamos nossos corpos para trás. Você não pode beijar ninguém e ninguém pode socar seu nariz, mas muitas coisas podem acontecer entre esses limites. (Rheingold, 1993, p. 5, tradução minha).

O conceito de comunidade virtual de Rheingold (1993) considera as relações que ocorrem entre pessoas através de meios eletrônicos. Tais relações podem acontecer entre indivíduos que não se conhecem pessoalmente, e nesse caso o uso do termo *virtual* é apropriado, já que o único contato existente seria através desse meio. No entanto, na Internet também ocorrem interações entre pessoas com interesses comuns que convivem nos mesmos espaços do mundo real. Como adverte Salavuo (2006, p. 254), o termo *comunidade on-line* seria mais adequado para designar muitas situações em que a música serve como elemento central no surgimento de novas comunidades. A virtualidade pode ser apenas uma extensão do convívio entre pessoas que já se conhecem a partir do mundo físico, e o meio eletrônico serve para aprofundar as conversas e a troca de informações entre os envolvidos.

Sá (2005) realizou estudos com uma comunidade formada para reunir pessoas interessadas pelo carnaval carioca e por suas escolas de samba. Em sua investigação, a autora encontrou autores de obras sobre samba, carnavalescos e membros da diretoria de suas escolas, jornalistas especializados, compositores, radialistas, “puxadores” de samba, e outros interessados pelo tema, sendo que a maioria dos envolvidos estava diretamente ligada ao carnaval do Rio de Janeiro e usava a lista como meio para ampliar os debates que já ocorriam na vida *off-line*. Entretanto, essa comunidade fortaleceu-se do virtual para o real, pois no momento da criação da lista poucos integrantes se conheciam. Posteriormente, encontros presenciais foram acertados, estreitando laços de amizade que permaneceram com a continuidade das discussões pela Internet.

³ A ampliação da rede de contatos no Orkut é realizada com uma requisição para que um usuário seja adicionado à lista de amigos de outro. É possível contatar amigos de nossos amigos, ramificando as relações e tornando comum a prática de adicionar indivíduos que não são conhecidos.

⁴ Um sistema *peer-to-peer* (P2P) é formado por computadores com responsabilidades equivalentes, pois todos recebem e enviam dados para alimentar a rede. Na prática, isso é traduzido pela possibilidade de realizar buscas por nomes de músicas e baixá-las, a partir de um ou vários computadores que disponham do mesmo programa que estamos utilizando e que estejam conectados na Internet no momento de realização da busca.

Esse exemplo mostra como as comunidades *on-line* podem mesclar pessoas que têm conexões no mundo físico com outras que se juntam ao grupo por interesses musicais comuns. As listas de discussão formadas para o intercâmbio de idéias sobre um determinado gênero musical, como aquelas encontrados no Google Grupos (<http://groups.google.com.br>), contam com participantes que chegaram àquela reunião de pessoas através de buscas na Internet. O interessado inscreve-se gratuitamente e passa a receber na sua caixa de correio eletrônico as mensagens enviadas pelos participantes, podendo desligar-se da lista a qualquer momento.

Embora algumas listas de discussão imponham restrições para a aceitação de novos integrantes, usualmente elas são abertas e públicas, ou seja, todos têm acesso às mensagens enviadas. No Orkut, os usuários associam-se a comunidades definidas por tópicos e propõem fóruns e enquetes, além de postar anúncios de eventos relacionados ao tema central de discussão, havendo certo controle sobre as informações pessoais que ficam disponíveis na rede.

Como Salavuo (2006) coloca, no caso específico das comunidades *on-line* sobre música, existem comunidades de *conhecimento*, pois muitos participantes têm formações educacionais diversas e estão dispostos a dividir suas opiniões com os outros do grupo, e também comunidades *musicais*, pois criam um espaço virtual em que músicas são distribuídas e divulgadas.⁵ Nesse sentido, os sistemas *peer-to-peer* (P2P) configuram comunidades musicais (apesar de não existir nenhum relacionamento direto entre os indivíduos tomando parte nas trocas, pois não se sabe de onde estão vindo os arquivos baixados), em que o principal objetivo é compartilhar músicas e propiciar acesso ao maior número possível de arquivos sonoros. Sendo assim, facilitam o contato com novos repertórios, como foi mencionado anteriormente. As listas de discussão são exemplos de comunidades de conhecimento, já que servem como ferramenta para a resolução de questões e para o desenvolvimento de raciocínios e argumentos.

As aprendizagens nas comunidades de conhecimento ocorrem através de esforços colaborativos, mas também existem tensões e atritos, es-

pecialmente entre aqueles que conhecem ou não os códigos de conduta estabelecidos explícita ou implicitamente. Sá (2005) denomina esta contenda “dilema entre estabelecidos e *outsiders*”, ou seja, “o dilema da manutenção da ordem e dos valores coletivos frente à chegada de forasteiros” (Sá, 2005, p. 70). O limite entre uma provocação inteligente e uma pergunta ofensiva é muito tênue, e muitas vezes o anonimato permitido nas listas de discussão, já que os participantes podem assumir uma identidade qualquer, faz com que a agressividade verbal manifeste-se por conta da divergência em aspectos variados, como gostos musicais e valores sociais.

Outros formatos *on-line* para a disponibilização de conteúdos não caracterizam uma comunidade nos termos de Rheingold (1993), mas causam interações continuadas entre usuários da Internet. Um destes casos é o *blog*, um diminutivo para *web log*. Trata-se de um *site* em que as postagens são inseridas em ordem cronológica, geralmente mantendo as últimas inserções acima das anteriores. Os *blogs* de música tornaram-se comuns desde o início de 2003, geralmente mantendo um gênero musical como referência e oferecendo arquivos de áudio com as obras comentadas nos textos.⁶ Nesse caso, há uma mescla de comunidade musical e de conhecimento, pois músicas são disponibilizadas e a *expertise* do organizador do *site* garante observações interessantes. Embora um *blog* seja usualmente produzido e coordenado por apenas um indivíduo, há o agrupamento de pessoas que visitam o *site* regularmente e postam comentários, centralizando um ponto de encontro para os interessados no estilo musical em foco.

A combinação de *blog*, mensagens instantâneas, fórum, grupo de discussão e disponibilização de conteúdos em um *site* de relacionamentos voltado para a música originou o MySpace (<http://www.myspace.com>), uma espécie de “Orkut musical”. Diversos aplicativos no *site* permitem que o usuário afirme seus gostos musicais, indique vídeos e noticie suas atividades. Músicos mundialmente conhecidos montaram perfis no MySpace, dando oportunidade a qualquer interessado para acompanhar a rotina de suas produções e escutar gravações recentes. O aprendizado musical do século XXI não apenas adquire discos dos músicos que o inspira, ele torna-se um “amigo”, requisitando esta amizade com um clique no *mouse* de seu computador.

⁵ Na visão de Salavuo (2006), “comunidade de música” é uma expressão para denominar apenas os grupos em que as músicas distribuídas ou discutidas são composições dos próprios integrantes da comunidade. No presente texto, um olhar mais aberto foi adotado, considerando toda e qualquer comunidade que tenha a música como assunto centralizador das relações entre os seus participantes.

⁶ Um bom exemplo é o *blog* Loronix, disponível em <http://www.loronix.blogspot.com>.

Novas ferramentas na formação de professores

Quando uma comunidade virtual é formada com o objetivo de proporcionar aprendizagens, seja no âmbito da educação formal ou não-formal, temos uma *comunidade virtual de aprendizagem*. No início dos anos 2000, diversos autores começaram a utilizar esse termo, estudando a existência e o funcionamento na prática de tais comunidades (podem ser citados Pallof e Pratt, 2002 e Passarelli, 2003).

Charlier (2002) destacou como as novas tecnologias e o ciberespaço (o ambiente virtual em que a comunicação *on-line* ocorre) representam um valioso dispositivo de formação de professores, dando o exemplo do projeto LEARN-NETT, realizado em conjunto por diversos países da União Européia no final da década de 1990. Segundo a autora, um projeto dessa natureza

permite aos futuros professores viver uma experiência de aprendizagem durante a qual eles podem interagir com seus colegas, construir juntos práticas pedagógicas e refletir tanto sobre suas realizações como sobre as condutas de aprendizagem que eles próprios aplicaram (Charlier, 2002, p. 98).

Portanto, a competência de colaboração desenvolvida durante um período formativo em uma comunidade virtual é um dos benefícios desse tipo de experiência. Essa constatação nos auxilia na compreensão da crescente presença de comunidades virtuais em meios acadêmicos, a ponto de permitir a existência de *sites* de relacionamentos no cotidiano de grandes universidades, incluindo a Universidade de São Paulo⁷ (Andrews, 2007).

Na área musical, em anos recentes algumas pesquisas começaram a exibir trabalhos utilizando comunidades virtuais como ferramenta na formação de professores. Podemos citar como exemplos um projeto para a capacitação com tecnologias musicais (Henderson Filho, 2007), cursos de aperfeiçoamento em educação musical (Krüger, 2007), e um curso de construção de instrumentos musicais, realizado dentro do Projeto Tonomundo (Gohn, 2007).

O Projeto Tonomundo (<http://www.tonomundo.com.br>) é uma iniciativa do Instituto Oi Futuro em parceria com a Escola do Futuro da USP, formando uma rede que engloba escolas em 16 estados brasileiros, com a missão de capacitar

os professores e formá-los como agentes de mudança nas localidades onde vivem. Observar a atuação no dia-a-dia dos participantes dessa comunidade demonstra de maneira explícita como a intensa troca de informações gera uma sensação de proximidade, mesmo que a distância geográfica separando-os seja grande. A experiência com música nesse projeto, embora de curta duração, revelou possibilidades instigantes.

Um atributo da Internet que se mostrou extremamente útil no Projeto Tonomundo é o recurso multimídia. Frequentemente, o compartilhamento de dados ocorre não apenas com música, mas também com vídeo. Webb (2007) propôs um quadro para atividades formais que utiliza as experiências com a ampla divulgação de vídeos em *websites* como o YouTube (<http://www.youtube.com>). Assim como nos *blogs*, os usuários do YouTube podem deixar comentários nas páginas em que os vídeos são disponibilizados, abrindo linhas de discussão acerca do material colocado e caracterizando comunidades que criticam os conteúdos, através de postagens e de avaliações com uma designação de zero a cinco estrelas. No sistema de busca textual por vídeos, disponível na página inicial do *site*, estabelecem-se filtros através da quantidade de repetições que um determinado vídeo é assistido.⁸ Da mesma forma que uma busca no *site* da Google resulta em uma lista de prioridades, na procura por um vídeo sobre qualquer assunto também estamos sujeitos à ordenação proposta pelos organizadores do YouTube.

Ainda são poucas as investigações como a de Webb (2007), no sentido de trazer para a sala de aula de música a prática dos alunos no mundo *on-line*. A participação de professores em comunidades virtuais de aprendizagem, além de capacitar com os assuntos discutidos, promove uma aproximação desse universo e certamente pode germinar a inspiração para outros projetos. No futuro, esperamos contar com mais “integrados” e menos “apocalípticos”.

Considerações finais

Apesar dos debates sobre comunidades virtuais ocorrerem desde o início dos anos 1990, poucos são os estudos sobre o assunto dentro da área musical. Mesmo que temáticas relacionadas à música sejam constantemente o mote para o agrupa-

⁷ Andrews (2007) noticiou a criação do *software* Elgg, desenvolvido pela Universidade de Brighton com finalidades específicas para usos acadêmicos. Assim como o Orkut ou o MySpace, esse *software* possibilita a construção de perfis e a disponibilização de fotos, e foi adotado em mais de 50 instituições espalhadas pelo mundo, incluindo a Universidade de São Paulo (<http://stoa.usp.br>).

⁸ Os vídeos mais assistidos aparecem no topo do resultado de buscas por palavras-chave, e o número de espectadores de cada produção é indicado ao lado da avaliação recebida.

mento de pessoas na Internet, os resultados das transformações causadas nesse sentido pelas novas tecnologias é objeto de análise comum para pesquisadores da comunicação, mas não da música. A ironia maior dessa constatação é o fato de que os pesquisadores da música, se por um lado não estudam as redes *on-line* com profundidade, por outro as vivenciam em seu cotidiano de trabalho, trocando experiências e informações por e-mail, participando de listas de discussão, e conectando-se em *blogs* a outros estudiosos espalhados pelo mundo.

Como foi observado por Rheingold (1993, p. 24, tradução minha), muitas vezes podemos certificar a visão de que “a vida vai ser mais feliz para o indivíduo *on-line* porque as pessoas com quem ele vai interagir mais fortemente são selecionadas mais pela comunhão de interesses e objetivos do que por acidentes de proximidade”. Essa colocação é ratificada pelo fato de que a participação nos grupos é quase sempre voluntária e o desligamento não causa punições. Exceto nos casos de cursos formais para formação de professores, em que pode haver uma avaliação do desempenho dos participantes, o interesse pelas trocas e diálogos é a única motivação daqueles que ligam seus computadores para comunicar-se com os outros. Em todos os modelos apresentados neste artigo, temos como elemento central de comunidade um sentimento compartilhado de pertencer a um grupo e situações em que as competências dos envolvidos são valorizadas (Charlier, 2002).

Fazer parte de um grupo *on-line*, seja para realizar um intercâmbio constante de idéias sobre

música ou para obter a gravação de uma obra específica, nos garante que não estamos sozinhos, que estamos integrados ao mundo que nos cerca. Do isolamento de nossas casas, temos acesso aos materiais e opiniões de outros, alimentando nossos interesses e gerando envolvimento emocional com pessoas que talvez jamais iremos conhecer.

Para os pesquisadores da área de educação musical, é inevitável se deparar com questões envolvendo as tecnologias digitais, que na atualidade respondem por grande parte das informações que chegam até músicos, professores e alunos. As comunidades virtuais estão presentes na vida diária de muitos aprendizes, mas estariam seus professores preparados para lidar com essa realidade? Estariam os professores prontos para compreender os efeitos que a vivência nas redes eletrônicas traz para as formas de pensar e agir dos alunos? Ou ainda, estaríamos nós dispostos a aceitar as escolas de música nos ambientes virtuais tridimensionais, como o Second Life?⁹

Outras áreas de conhecimento já encaram os ambientes virtuais seriamente e investem em projetos explorando o ciberespaço. No campo empresarial, diversas empresas realizam reuniões, treinamentos e contratações no Second Life, enquanto que no setor educacional, o projeto Cidade do Conhecimento (<http://www.cidade.usp.br>) produziu ali uma área pública, sem fins lucrativos, para oferecer seminários, cursos e oficinas. Em breve, é provável que o mesmo aconteça com os mais variados assuntos relacionados à música. Estamos preparados?

Referências

- ANDREWS, Robert. Don't tell your parents: school embraces MySpace. *Wired*, 19 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.wired.com/culture/education/news/2007/04/myspaceforschool>>. Acesso em: 26 out. 2007
- CHARLIER, Bernadette. Como compreender os novos dispositivos de formação? In: ALAVA, Seraphin (Org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-105.
- COLEMAN, Mark. *Playback: from the victrola to MP3, 100 years of music, machines, and money*. Cambridge: Da Capo Press, 2003.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- GOHN, Daniel M. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003.
- _____. Educação musical a distância: experiências com construção de instrumentos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007. 1 CD-ROM.

⁹ O Second Life (<http://www.secondlife.com>) é um ambiente virtual que simula a vida real do ser humano. Os usuários criam personagens digitais chamados avatares para vivenciar esse mundo e podem interagir entre si, inclusive com trocas financeiras. O sistema possui uma moeda própria denominada Linden Dollar, que pode ser convertida em dinheiro verdadeiro.

HENDERSON FILHO, José Ruy. Comunidades virtuais de aprendizagem na formação continuada de professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007. 1 CD-ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Tabela 1.2.1: pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizaram a Internet...* 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acesoaininternet/tabelas/tab1_2_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2008.

JOHNSON, Steven. *Everything bad is good for you*. London: Penguin Books, 2006.

KRÜGER, Susana Ester. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, p. 97-107, 2007.

KUSEK, David; LEONHARD, Gerd. *The future of music: manifesto for the digital music revolution*. Boston: Berklee Press, 2005.

McLUHAN, Marshall. *Understanding media: the extensions of man*. New York: Signet Books, 1964.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSARELLI, Brasilina. *Interfaces digitais na educação: @lucinações consentidas*. Tese (Livre Docência)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RHEINGOLD, Howard. *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*. Reading: Addison-Wesley, 1993.

SÁ, Simone Pereira de. *O samba em rede: comunidades virtuais, dinâmicas identitárias e carnaval carioca*. Rio de Janeiro: E-papers, 2005.

SALAVUO, Miikka. Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 23, n. 3, p. 253-271, 2006.

SETZER, Waldemar W. *Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

WEBB, Michael. Music analysis down the (You) tube? Exploring the potential of cross-media listening for the music classroom. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 24, n. 0, p. 147-164, 2007.

Recebido em 28/01/2008

Aprovado em 05/03/2008

Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical

Multiculturalism and multiculturality: discursive recurrences in Musical Education

Luís Fernando Lazzarin

Universidade Federal de Roraima (UFRR)
llazza@hotmail.com

Resumo. A discussão feita neste texto traz algumas contribuições do campo dos Estudos Culturais contemporâneos feitas às questões sobre cultura e identidade. Sem a pretensão de aprofundar esses complexos conceitos do referido campo, o objetivo é propor uma alternativa às abordagens do multiculturalismo, que têm desempenhado papel quase que hegemônico como base para os estudos em educação musical. Primeiramente, apresento a abordagem do multiculturalismo como forma administração do convívio entre as comunidades de sociedades multiculturais. Em seguida, apresento os conceitos de cultura e identidades híbridas para, ao final, problematizar as recorrências discursivas presentes na educação musical sobre a valorização de todas as práticas musicais.

Palavras-chave: multiculturalismo, multiculturalidade, estudos culturais

Abstract. The discussion brought about in this text makes some contributions of the field of contemporary Cultural Studies to issues related to culture and society. With no intention of deeply exploring those complex concepts, this text proposes an alternative to approaches of multiculturalism that have performed an almost-hegemonic role as a basis for studies in Music Education. Firstly, I presented the approach of multiculturalism as a form of living management in communities from multicultural societies. After that, I presented the concepts of culture and hybrid identities and, finally, I problematized the discursive recurrences that are present in Musical Education about valuing all the musical practices.

Keywords: multiculturalism, multiculturality, cultural studies

O tema da multiculturalidade é bastante presente em educação musical. Ele tem sido abordado, majoritariamente, através dos aportes teóricos de alguma modalidade de multiculturalismo. Algumas delas vêm ao encontro das propostas pedagógicas mais democráticas e participativas, como as de inspiração freireana e a deweyana, o que lhes dá mais força de penetração nos meios acadêmicos atuais. Não é intenção, aqui, retomar qualquer tipologia das várias formas que o multiculturalismo¹ as-

sumiu, mas, a partir dessa problematização, discutir alternativas para questões próprias da educação musical, na medida em que ela se insere no movimento geral da cultura contemporânea.

De fato, os educadores musicais sentem-se, por exemplo, seduzidos pela proposta multiculturalista de valorização de todas as manifestações musicais humanas, em detrimento de repertórios etnocêntricos e ideologicamente comprometidos com

¹ McLaren (1997) fala de pelo menos quatro espécies de multiculturalismo: conservador, liberal de direita, liberal de esquerda e crítico. Hall (2003) acrescenta à lista o multiculturalismo comercial, o pluralista e o corporativo.

as elites. O ponto de partida da problematização feita aqui é a distinção, lembrada por Hall (2003), entre os termos “multiculturalismo” e “multicultural”. Muitas vezes, confundem-se os significados, ao tomá-los como sinônimos. No entanto, há que se ter em mente que o termo “multicultural” designa a característica de sociedades formadas por múltiplas comunidades culturais, que convivem entre si. Por “multiculturalismo” entendem-se certas abordagens de como os problemas e conflitos, gerados pela convivência entre essas comunidades “originais”, podem ser administrados. Portanto, o multiculturalismo constitui-se em uma dentre várias possibilidades de abordagem da multiculturalidade.

O problema central dessas relações internas em sociedades multiculturais é o movimento contínuo de tensões estabelecido, de um lado, pela necessidade de preservação da identidade cultural própria de cada comunidade e, por outro, a necessidade de construir uma vida em comum entre elas. Uma das conseqüências da confusão entre os termos “multicultural” e “multiculturalismo”, referida acima, é a de que esse último naturalizou-se como única resposta para as questões sobre identidade e diferença. Longe de ser uma doutrina estabelecida ou uma unanimidade, existem diferenças significativas entre os diferentes multiculturalismos. No entanto, neste texto problematizo uma postura que é comum a todas as propostas do multiculturalismo, embora seja enfatizada diferentemente em cada uma delas. É em função dessa característica comum que utilizo o termo no singular.

A hegemonia do multiculturalismo tem levado a uma celebração recorrente da instituição escolar como lugar da “eliminação das diferenças, onde todos tornam-se iguais” ou “onde a diferença é respeitada e tolerada”. Colocadas nesses termos, as estratégias do multiculturalismo, ao tratarem das relações de alteridade, de forma geral, estabelecem uma dualidade fixa, entre “nós” e “os outros”. De acordo com Skliar (1999, p. 22) “as oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele”. Ou seja, a diferença é aceita e tolerada na medida em que pode ser aproximada e incorporada por dispositivos de normalização, através dos quais se considera a diferença como um desvio da norma, como algo que deve ser corrigido ou reparado. É esse processo de essencialização e fixação binária que dá origem à noção recorrente de diversidade.

A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical de separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica, de uma identidade coletiva única. (Bhabha, 1998, p. 63).

A noção da diversidade é muito cara ao multiculturalismo. Ela incorpora uma lógica naturalizante, na qual as relações culturais são análogas àquelas produzidas na natureza. A diferença é colocada em termos de diversas essências, o que esconde conflitos e idiosincrasias. As diferentes manifestações artísticas entram nesse movimento como um colorido e feliz patrimônio coletivo. Significa dizer que a utilização da definição de diversidade cultural está ligada ao estabelecimento de fronteiras definidas e rígidas entre identidades culturais puras, que, no limite, devem ser preservadas em nome da fantasia de uma origem legítima e autêntica. Basta atentar para a publicidade televisiva das políticas públicas, seja do Ministério do Turismo ou da Educação, que tem por fundo a valorização das diversas identidades regionais, como característica de uma “brasilidade” formada por uma festiva e colorida mistura de sons, cores, danças e comidas. O multiculturalismo também adquire bastante visibilidade nas discussões atuais sobre ações afirmativas, como no exemplo do programa do governo federal do Brasil para acesso à educação superior, baseado no sistema de cotas sociais.

Embora o tema da universalização dos direitos, da valorização das culturas e da justiça social, contido nas propostas do multiculturalismo, tenha uma aparência contemporânea, ele reedita a promessa de felicidade e progresso feita pelo projeto pedagógico moderno. A instituição escolar, como principal guardião e transmissor dos ideais do sujeito moderno, encarna uma ambigüidade própria da modernidade, essa modalidade de vida surgida a partir dos séculos XVII e XVIII. Simultaneamente, a instituição escolar tem em vista a formação para a liberdade, mas constantemente exerce uma precisa e ininterrupta ação de governo. Quer libertar o homem de todas as tutelas e vínculos com o mito e a religião, mas, “ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado” (Cambi, 1999, p. 199-200).

Por outro lado, a instituição escolar muitas vezes trata o processo de formação humana com uma positividade científica que procura retirar dele toda possibilidade de sofrimento. As didáticas, dinâmicas e práticas pedagógicas procuram, cada vez mais, tornar alegre, divertido e prazeroso o tempo e o espaço escolares. Inclusive porque a concorrência é selvagem, com televisão, Internet, *video games* e *shopping centers*. A escola, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, vê-se obrigada a participar desse circo de novidades, no qual tudo tem que ter não apenas cara de novo, mas ser surpreendente. A dimensão trágica do crescimento, as crises exis-

tenciais que lhe são peculiares são, muitas vezes, retiradas de cena. O olhar objetificador que a pedagogia assume, ao apropriar-se do modelo científico para legitimar seu saber, “deixa escapar a experiência formativa. Esse modo de fazer ciência deixa de considerar a pluralidade de concepções pedagógicas, pois aprisiona a educação, trazendo dificuldades para o diálogo” (Hermann, 2002, p. 38). O professor, colocado no centro dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas, inclusive pelas principais teorias pedagógicas, muitas vezes vê-se pressionado e isolado, em um esforço cada vez mais personificado e centralizado em sua figura.

O multiculturalismo participa desse movimento, pois muitas vezes celebra a instituição escolar como local da transformação social, ao mesmo tempo em que esconde os conflitos envolvidos nesse processo. Muito atenta aos apelos do “politicamente correto”, a instituição escolar tende a encobrir, de maneira eufemística, sob as mais diversas denominações, a diferença. Assim, os termos para nomear a diferença se sucedem e são censurados ou permitidos conforme sua aparente correção. Entretanto, é preciso que mudem não apenas a nomenclatura, mas as representações acerca da diferença. Na próxima seção, discuto como os Estudos Culturais contemporâneos tratam as questões sobre identidade e diferenças culturais.

Cultura e identidades culturais

Inicialmente, é importante salientar que cultura é um termo complexo e polissêmico. Pode significar, por exemplo, o cabedal da produção intelectual e artística herdada por uma sociedade. Ou o conjunto das “formas de viver” de um grupo, pessoa ou sociedade. Pode representar, também, a distinção entre valores de pessoas de diferentes níveis sociais, como “alta” e “baixa” cultura”, ou “cultura de massa” e “cultura erudita”.

A abordagem que o campo dos Estudos Culturais contemporâneos, salientada por Hall (1997a), faz sobre a multiculturalidade pressupõe um entendimento específico sobre a constituição de nossas verdades, isto é, a forma como damos sentido às coisas. O meio privilegiado que temos para fazer isso é a linguagem. Ela manipula um sistema de representações, ou seja, utiliza signos e símbolos para representar conceitos, idéias ou sentimentos. Esses símbolos podem ser sons, escritos, notas musicais, imagens eletrônicas, palavras.

Contudo, os Estudos Culturais contemporâneos apontam como sua preocupação fundamental a impossibilidade de que as representações mentais sejam capazes de apreender e fixar, sob a for-

ma de um conceito universalizante, a complexa dinâmica da realidade. Rorty (1988) atribui o nome de “paradigma da mente como espelho” a esse modelo epistemológico, que está na base da concepção de ciência, que pretende apreender o imediatismo da experiência para, em seguida, representar o que foi apreendido em termos formais e universalizá-lo, através de conceitos, para os próximos conteúdos a apreender. Essa epistemologia pressupõe o controle e a dominação do sujeito sobre o objeto de estudo, cristalizando todo o movimento de suas relações e fixando-o como uma única verdade.

Ao invés, os estudos contemporâneos afirmam que a própria realidade é constituída na linguagem. Significa dizer que nada é derivado de um caráter natural ou fixo, mas que tudo é produzido pela prática social da linguagem. A representação passa a ter outro sentido, não mais um *a priori* mental e idealizado, no qual haja uma correspondência necessária e direta entre as palavras e as coisas, mas efetivamente construído na prática social exercida na linguagem. A essa prática lingüística, que produz e acumula conhecimento sobre algo, se atribui o nome de discurso. Ao invés do que possa significar para o senso comum, discurso não é simplesmente uma fala ou um pronunciamento, mas uma prática de linguagem que constitui subjetividades. Somos constituídos por uma série de discursos, como o médico, o jurídico, o econômico, o artístico, e, no que diz respeito ao foco deste texto, o do multiculturalismo, todos implicados em relações de poder/saber. Por sua vez, poder e saber se relacionam mutuamente, no sentido de que todo ponto de exercício de poder é, também, um lugar de formação de saber. O poder “não pesa apenas como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2005, p. 8). O poder não é um objeto que se possui nem um lugar que se ocupa, mas disputa em que se ganha ou se perde.

Nossas atitudes e posicionamentos revelam o quanto somos determinados por uma multiplicidade de verdades. Portanto, se no “paradigma da mente como espelho”, a linguagem tinha um caráter de instrumento de atribuição de significado a coisas já existentes, para os Estudos Culturais contemporâneos, a linguagem é a própria instituidora dos sentidos da realidade. Nessa interminável disputa, as verdades ficam relativizadas, implicadas em um jogo entre as relações de poder e de saber. Essa postura implica um questionamento quanto à possibilidade de formação, através da instituição escolar, do futuro cidadão consciente e autônomo, capaz de decidir livremente sobre seu destino e buscar por si só sua felicidade.

O processo de compartilhamento de significados produzidos culturalmente é intensificado pelo que Harvey (2003) chama de compressão dos tempos e espaços, característica das sociedades pós-modernas, através da qual as comunidades ao redor do globo se vêem cada vez mais interligadas. Colabora para essa situação a velocidade da troca de informações em tempo real através das mídias eletrônicas e dos meios digitais, as constantes migrações devidas às facilidades das viagens internacionais e a expansão dos mercados produtores e consumidores, que prescindem de fronteiras nacionais. Em função dessa dinâmica, as identidades culturais passam a ser artefatos abertos e flexíveis, tornando-se “desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem fluir livremente” (Hall, 2006, p. 75).

Esse conjunto de circunstâncias leva ao que García Canclini (1998) chama de hibridização das culturas, em que práticas particulares que existiam de formas isoladas se combinam para gerar outras estruturas e práticas. O contato com as diferenças culturais transforma-nos sempre em algo de “híbridos”, de misturados, em um processo dinâmico de apropriação de valores que afasta a idéia de que existam culturas separadas e estáveis. Esse processo tem um aspecto de dinâmica reconstrução, ressignificação de mundo e de pessoas, tempos e espaços, no qual não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. É precisamente essa abordagem, como veremos melhor a seguir, que se torna útil como alternativa ao multiculturalismo, pois a pureza da representação mental é substituída pelo hibridismo da prática social. Substitui-se uma lógica binária (nós *versus* outros), por uma fluidez, um jogo contínuo de aproximações, interpenetrações e afastamentos culturais e identitários, que se permitem de acordo com os interesses dos envolvidos. É preciso atentar para o fato de que as identidades se constituem em torno desses interesses, que variam de acordo com cada situação particular.

Uma analogia entre linguagem e identidade pode ser feita a partir do exemplo da procura pelo significado de uma palavra em um dicionário. Cada palavra procurada, por não apreender a totalidade do sentido como se propõe, remete a outra, em um movimento constante de diferimento do significado. Ou seja, cada palavra adia o significado para a próxima palavra. O movimento de procura pela fixação de um significado preciso torna-se um saltar de palavra em palavra em direção a um significado sempre aproximado da precisão. Cada palavra tenta cobrir a lacuna que a precedente deixou. Como nos diz Silva (2004), essa característica tem recebido diversos

nomes, como vazamento, vaguidade, *open texture*. Da mesma forma que o dicionário, a produção da identidade oscila entre a fixação/determinação e subversão/desestabilização. Assim, cultura e identidade estão estreitamente interligados, no sentido da produção e da troca de significados compartilhados. Segundo Hall (1997b), a cultura não é tanto um conjunto de coisas, mas de formações discursivas e sistemas de representação e de classificação dos quais a língua lança mão para dar significado às coisas.

Contudo, parece-me relevante fazer uma observação: ao falar-se de culturas e identidades híbridas, pode-se correr o risco de essencializá-las. A idéia de culturas híbridas não pode tornar-se mais um travestismo discursivo, a exemplo do que ocorre com as concepções de diversidade, miscigenação ou tolerância, que servem para continuar encobrendo dispositivos de normalização (Lunardi, 2006). Isto é, não pode ocorrer apenas uma mudança de nomenclatura sem que as representações sobre a diferença realmente mudem. O que interessa, em primeiro lugar, é entender o hibridismo das culturas a partir da idéia de relações de poder/saber que as instituem. Em segundo lugar, é importante atentar para a posição descrita por Bauman (2007, p. 42), no sentido de que, “aparentemente, hibridização refere-se à mistura, mas a função latente e talvez crucial que a torna louvável e cobiçada no mundo é a separação”. Ou seja, o que é híbrido almeja manter-se sempre diferente. Na próxima seção apresento, através de uma recorrência discursiva do multiculturalismo, as repercussões, na área de educação musical, desse movimento duplo, próprio da cultura e das identidades culturais contemporâneas, entre a fixação e a indeterminação. A proposta teórica aqui apresentada objetivou desconstruir um ideal de pureza classificatória, que carrega uma lógica binária fixa.

Educação musical e recorrência discursiva

A educação musical, como área de produção e de transmissão do conhecimento, em alguns momentos, parece desconsiderar que está inserida em um movimento da cultura que é maior que o simples ensino de música. Em outras palavras, parece ocorrer uma despolitização, no sentido específico das relações entre saber e poder, já referidas nesse texto. O também já referido modelo científico, que mascara a experiência histórica de formação humana em experiência de laboratório, controlável e repetível, dá à pedagogia em geral uma tranqüilidade (apenas aparente) de ter resolvido os problemas. O que quero dizer é que, preocupada em apresentar soluções e respostas aos problemas formativos, a pedagogia superficializa ou esconde o próprio conflito de lidar com conflitos.

A tranqüilidade aparente esconde uma ânsia pela teoria definitiva, pela resposta pronta a seus problemas imediatos. É angustiante ao extremo a insegurança gerada pela não fixação, pela provisoriade e precariedade (no sentido existencial) da educação. Nascida no ideal iluminista da classificação e da organização científica e responsável por sua transmissão, a instituição escolar sente-se muito desconfortável quando não organiza e classifica. Não estou dizendo que isso não seja necessário, bom ou ruim. Para o bem ou para o mal, certamente é produtivo, no sentido de que produz efeitos e consequências e, afinal, foi nesses termos que se constituiu nossa forma de viver.

No que diz respeito à educação musical, a concepção de fluidez e hibridismo culturais pode ser pensada em relação às abordagens que o multiculturalismo influencia e que, embora possuam algumas variações de estilo, podem ser resumidas na seguinte recorrência discursiva: “Deve-se respeitar e valorizar todas as práticas musicais”. Implícita a essa afirmação está a idéia de que música é uma atividade humana intencional, comunitariamente produzida, inserida em uma cultura específica (Elliott, 1995) e, portanto, merecedora de respeito e valorização. Trata-se de uma verdade aceita quase sem contestação, a começar pela pretensa correção política que incorpora. Não se trata de contestar a verdade imposta por esta recorrência discursiva, mas de averiguar as condições de possibilidade em que ela foi constituída. Afirmar, simplesmente, que toda a prática musical deve ser valorizada, é incorrer em um dogmatismo ingênuo e arriscado, que creio não deva existir em nenhuma área. É preciso atentar para o fato de que há muitas coisas atreladas a essa possibilidade de valorização ou não de práticas musicais de diferentes contextos.

Geralmente a recorrência discursiva citada se refere a uma pretensa distinção entre a cultura erudita, a cultura popular e a cultura de massa. Entretanto, essa distinção acaba por tornar-se dificultada pelo entrelaçamento cada vez mais profundo entre cultura, mercado e mídia. Esse entrelaçamento constituiu-se na medida em que a cultura surge como recurso e pode, como tal, ser negociada. Yúdice (2004) afirma que a cultura passou a ser administrada por gerenciadores profissionais, que a encaram como esfera privilegiada de investimento e catalisadora do desenvolvimento humano. O turismo cultural, cujas atrações podem ser tanto o artesanato, a gastronomia, quanto as danças e festividades típicas de certa região, é bom exemplo de como se pode promover o desenvolvimento econômico através da cultura. Não é à toa, também, que o “resgate” da música de raiz (seja lá o que isso queira signifi-

car) pode tornar-se um enorme sucesso de vendas da indústria fonográfica, caso seja descoberto esse nicho de mercado. Por sua vez, o interesse por este ou aquele gênero ou prática musical pode ser produzido por uma bem feita campanha de *marketing*. Essa é uma boa metáfora para a dificuldade contemporânea de se perceber em que ponto as coisas começam ou terminam.

Outro exemplo ocorre com a atenção atual para as práticas musicais das periferias, notadamente o *rap* e *funk*. Ao mesmo tempo instrumentos de afirmação identitária de jovens da periferia, gêneros comerciais de sucesso celebrados pela mídia, incorporadas e compartilhadas pela classe média, essas duas práticas musicais encarnam essa hibridização. Em alguns momentos, de acordo com o jogo de interesses, o *rap* e o *funk* podem ser todas, cada uma, ou outras características mais. A recorrência discursiva, problematizada aqui, corre o risco de não perceber esses movimentos capilarizados e dinâmicos que as culturas realizam. Ao contrário, a distância estabelecida pela dualidade “nós” *versus* “os outros” marca um olhar turístico e exotizador, pois não penetra nas relações de poder que se estabelecem. Assim, seria mais produtivo para a educação musical se ela exercitasse outro tipo de problematização, por exemplo: por que algumas práticas musicais são mais valorizadas do que outras? Quais são as condições de possibilidade em que se estabelece o binômio popular *versus* erudito? Quais as representações associadas à cultura erudita, à cultura popular e à cultura de massa, e em que medida essas representações afetam as preferências dos ouvintes?

A arte contemporânea lida com sentidos que não mais cabem na definição tradicional das belas-artes. A valorização da experiência cotidiana, com seus conflitos e desencontros, retira da arte a aura de sacralidade que lhe deu o discurso romântico. Para esse, a criação artística é um processo que tem fontes tão insondáveis e misteriosas quanto a inspiração divina, a intuição cega e os estados de ânimo imprevisíveis (Hauser, 2003). Entram em jogo alguns valores romântico-burgueses, como a figura do talento genial, único capaz de dar expressão perfeita ao sentimento individual e coletivo e sobre o qual se constitui o gosto. Mesmo a arte moderna, tão provocativa e inquietante, deve suas atitudes à herança do espírito romântico. Derivam desse discurso romântico a parcimônia e o cuidado com que as palavras “artista” e “obra de arte” são usadas.

A aproximação entre arte e cotidiano, a democratização do acesso e a valorização das práticas artísticas dos diferentes contextos são aspectos do processo de desmistificação que a experiên-

cia estética vem sofrendo, no sentido do transbordamento de seus limites de experiência contemplativa e intelectualizada. Esse transbordamento ocorre no cinema, na televisão, na Internet, na propaganda, nos quadrinhos, no grafite e em tantas outras formas de produção e recepção artística. Ou seja, uma outra possibilidade de fazer e receber arte surge, mais de acordo com “a proposta levantada pela barbárie da rua” (Lara, 1996, f. 63), uma arte mais mundana, mais próxima das pessoas e de suas vidas.

Entretanto, esse movimento de ruptura com o tradicional e o estabelecido não costuma ser refletido na educação musical. Ela conserva um anacronismo que ajuda ainda mais a sua rejeição, seja pelas políticas públicas, seja pelos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino básico ou superior, ou pela noção que grande parte dos professores tem sobre essas disciplinas. Tal abordagem já encontra um suporte antecipado na expressão “arte de museu”, proposta pelo pensamento pragmatista de Dewey (1980). Essa expressão é usada pejorativamente, e há que se considerar que não se refere literalmente às obras de arte que estão nos museus. Ao invés, através dessa metáfora o autor critica a separação que a noção de experiência estética, surgida no século XVIII, impõe entre a arte e a vida cotidiana. Esse distanciamento é imposto entre as pessoas “comuns” e o círculo de apreciadores, pessoas com qualidades intelectuais e sensibilidade requintada, únicas capazes de compreender e fruir a profundidade da experiência estética. O museu, nesse sentido, torna-se uma catedral, em cujos acervos se sacraliza a verdadeira arte e se consagram os valores da alta cultura. A crítica vai além: não aceita que apenas as belas-artes (principalmente a pintura, a escultura, a poesia, a dança, a música) estabeleçam-se de forma hegemônica e institucionalizada como verdades artísticas únicas.

Não se deve tomar a expressão “arte de museu” a não ser no sentido metafórico, visto que no sentido literal, a arte que está no museu pode ter características totalmente opostas. A metáfora se aplica ao discurso da arte de museu preservado e reproduzido ainda fortemente pela educação musical. Como aponta Goehr (1992), a sala de concerto desempenha o papel musical equivalente do museu: um determinado lugar, especificamente destinado à contemplação estética da obra de arte musical, que pressupõe a audiência silenciosa e atenta à *performance* musical. A atitude contemplativa do freqüentador que ouve a execução do concerto é análoga à do visitante do museu que se detém diante do quadro ou da escultura. Ao assumir o discurso da arte de museu, a educação musical torna-se anacrônica no sentido de que, como adverte Shusterman

(1998), na continuidade da crítica pragmatista, o isolamento da ética social e política somente se justificou quando a arte tinha que se libertar de tutelas ideológicas e religiosas, às quais servia como instrumento. Todavia, a separação entre práxis da vida e a arte não é, nos dias de hoje, nem proveitosa, nem crível.

Particularmente, chama a atenção o fato de que a experimentação em música é menos aceita do que em artes visuais. Talvez pelo fato de que nossa cultura seja mais eminentemente visual do que sonora, a música contemporânea seja muito menos conhecida e experimentada pelos ouvintes. Mesmo na disciplina de educação musical a preocupação maior é a reprodução de repertórios consagrados, ficando as outras dimensões da experiência musical (composição, arranjo, improvisação coletiva ou individual) em último plano. A novidade e o inusitado, muitas vezes, parecem soar como caricaturas sonoras, e as pessoas têm muito pouca paciência para suportar qualquer som ou ruído que soe diferente, por exemplo, de uma cadência perfeita ou uma tonalidade definida. É interessante notar, inclusive, que a música associada a algum tipo de comportamento transgressor ou contestador (como o *rock* ou o *punk*), conserve as estruturas estabelecidas da música tonal, e não a as de alguma vanguarda musical contemporânea.

As fronteiras discursivas entre arte da rua, arte de museu, cultura popular, cultura erudita, cultura de massa existem, mas seus limites são, como os de outros territórios pertencentes à cultura, flexíveis e transitórios. Ou seja, o que pertence a um território ou a outro é demarcado pela fluidez da linguagem. Elas estão no jogo permanente de interesses que se estabelece entre os diversos discursos que nos atravessam. Ao insistir em reiterar essa divisão, a educação musical contradiz discursivamente seu compromisso de valorização de todas as manifestações, sejam elas populares ou eruditas. Não estou dizendo que não existam limites entre o popular e o erudito. Eles existem, mas devem ser subsumidos como muito móveis e flexíveis. Por isso, a recorrência discursiva da valorização de todas as práticas musicais converte-se em mais um travestimento lingüístico que precisa ser problematizado. A educação musical deve ficar atenta a esse cenário em que a produção e a recepção da arte contemporânea possuem a fluidez e a transitoriedade da cultura. Nossa experiência com as imagens e com a música desfaz os limites anteriormente definidos dos territórios do erudito e do popular, da produção de massa e da cultura refinada, da arte da rua e da arte de museu, em um constante trânsito negociado, produzido na linguagem, das identidades culturais.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Penguin Books, 1980.
- ELLIOTT, David. *Music matters: a new philosophy of music education*. Oxford: University Press, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 21. ed. São Paulo: Graal, 2005.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.
- GOEHR, L. *The imaginary museum of musical works*. New York: Oxford University Press, 1992.
- HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997a.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jan./jun. 1997b.
- _____. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 51-100.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. *Educação & Realidade*, n. 27, v. 1, p. 11-26, 2002.
- LARA, Arthur Hunold. *Grafite: arte urbana em movimento*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)–Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: um travestismo discursivo na educação de surdos. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2., 2006, Canoas. 2ª *Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006. p. 113-124.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino. São Paulo: Cortez, 1997.
- RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte*. Trad. de Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.
- SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 71-115.
- YÚDICE, George. *A conveniência da cultura*. Tradução de Marie Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

Recebido em 29/01/2008

Aprovado em 05/03/2008

O rap e a aula: tocando nas diferenças...

The rap in the class: playing on the differences...

Sônia Tereza da Silva Ribeiro

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

Resumo. O presente artigo busca uma articulação entre os campos da educação, cultura e música com o propósito de destacar a área da formação de professores. Traz para observação algumas imagens do filme *Escritores da Liberdade*, dirigido por Richard Lagravenese. Parte da seguinte questão: em que medida a perspectiva multicultural crítica é capaz de problematizar questões sobre diferenças no momento em que o rap entrou na discussão da aula do filme *Escritores da Liberdade*? O objetivo do mesmo é descrever um diálogo da cena e refletir sobre ele tendo como base fundamentos do multiculturalismo crítico. O artigo se apresenta em três partes. A primeira destaca os fundamentos para a reflexão e mostra o modo como a cultura se entrelaça com os diferentes aspectos da vida social contemporânea, visando contextualizar o filme. A segunda procura observar o rap e considerar da literatura os estudos que relacionam práticas musicais e a formação de professores. A terceira traz a descrição do diálogo da cena e as reflexões. O estudo se justifica na medida em que os conhecimentos produzidos durante o exercício reflexivo podem ser apreendidos e se constituírem de significados para o campo da educação musical. Os resultados destacam que as concepções sobre a abordagem citada abrem espaços para pensar e realizar as mudanças que se desejam tanto nas práticas educativas musicais quanto nas sociedades.

Palavras-chave: multiculturalismo, práticas musicais, formação de professores

Abstract. The present article looks for an articulation between the fields of the education, culture and music with the purpose of detaching the area of the teachers' formation. It brings to observation, some images of the movie *Writers of the Freedom*, directed by Richard Lagravenese. Part of the next question: in which measure is the multicultural critical perspectives able of problematize questions about differences just as the rap entered in the discussion of the classroom of the movie *Writers of the Freedom*? The objective of the same thing is to describe a dialog of the scene and to think about him taking as base bases of the critical multiculturalism. The article is presented in three parts. The first highlights the reasons for reflection and shows how the culture with the different aspects of social life contemporary context targeting the film. The second demand note and consider the rap of literature studies that relate practices and musical formation of teachers. The third brings is presented the scene of dialogue and reflections. The study is warranted to the extent that the knowledge gained during the exercise reflective can be seized and being of meanings for the field of education musical. The results highlight that the analysis on the approach cited, open spaces to think and implement the changes we want to both in practice and in educational musical societies.

Keywords: multicultural studies, musical practices, formation of teachers

Introdução

Atualmente desenvolvo junto à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a supervisão da Prof^a Dr^a Emília Freitas de Lima, uma pesquisa que se intitula *Formação Reflexiva de Professores e Prática de Ensino do Curso de Música da Universi-*

dade Federal de Uberlândia-MG: reflexões e trocas de experiências junto ao Grupo de Estudos sobre Intermulticulturalidade e Formação de Professores (GEIFoP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A proposta de investigação tem perspectivas no campo da formação de professores de música e estudos intermulticulturais, uma temática que tem assumido um espaço importante no âmbito do seu significado não apenas pedagógico, mas social, cultural e político dentro das discussões da área de educação musical.

Em setembro de 2007 o grupo citado, dentro de uma de suas atividades formativas, assistiu e comentou o filme *Escritores da Liberdade*, dirigido por Richard Lagravenese. Naquele momento, foram enfocadas questões em diferentes abordagens. A saber: heterogeneidade cultural, prática educativa musical, reconhecimento e respeito às diferenças, centralidade da cultura, espaços de fronteira, multiculturalismo, pedagogia crítica, metodologias de ensino, condições de trabalho, valorização do professor, entre outras. Na dimensão do enfoque dessas discussões, considere as experiências vividas no Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia e no Núcleo de Estudos de Educação Musical (Nemus), do qual faço parte.

Este artigo dá ênfase a um recorte de imagens desse filme. O objetivo do mesmo é descrever um diálogo de cena e refletir sobre ele tendo como base fundamentos do multiculturalismo crítico. As reflexões são motivadas além da literatura, por observações de realidades vividas na minha prática profissional e no campo relacional entre educação, cultura e música na dimensão da formação de professores.

Parte-se da seguinte questão: em que medida a perspectiva multicultural crítica é capaz de problematizar questões sobre diferenças no momento em que o *rap* entrou na discussão da aula do filme *Escritores da Liberdade*? As fundamentações são tecidas por concepções que mostram que as diferenças produzidas por práticas de realidades musicais diferentes, dizem respeito às construções musicais e sociais que os sujeitos aprendem e constroem continuamente em suas experiências cotidianas.

O estudo se justifica tendo em vista que os conhecimentos produzidos permitem ser apreendidos e se constituírem de significados para o campo da educação musical. O artigo está estruturado em três partes. A primeira apresenta o filme, as questões sobre a cultura e o enfoque sobre o multiculturalismo. A segunda dá visibilidade ao *rap*. A terceira descreve a cena selecionada tecendo as reflexões.

Os resultados ajudam entender que a convivência cotidiana em sala de aula vai depender da concepção em aceitar que se vive em uma sociedade que é multicultural, heterogênea, e que por isso

os sujeitos têm pensamentos e práticas diversificadas. Essa maneira de compreender as diferenças, quer musical ou outra, abre frestas para as mudanças e transformações que se desejam na educação musical e nas sociedades.

Multiculturalismo e o filme

Segundo Hall (1997), as pessoas durante suas vidas criam e interpretam sentidos, e estes são construídos culturalmente em sistemas de códigos de sentidos. Para o autor, são esses sistemas que dão significado às práticas das pessoas e permitem conferir sentido às práticas dessas pessoas e do outro. No âmbito desse entendimento, o conjunto de todos esses aspectos representa a constituição da cultura.

Sob essa compreensão, o autor ajuda a observar cenas do filme no momento em que as imagens mostram o modo como os estudantes vivem, se expressam, dançam, cantam e agem. O jeito como vivem nos guetos, como discursam sobre suas nações de origem e ainda a forma como sonham e constroem suas aspirações para o futuro.

No período histórico dos anos 1990, *Escritores da Liberdade* desvela cenas sobre os Estados Unidos passando por situações de violência civil vivida em conseqüência da guerra entre habitantes de diferentes raças, moradores nas cidades grandes. Nas ruas de Hollywood e de outras havia pessoas que estavam em disputa por territórios. Nas situações de conflito das ruas, participavam os grupos de estudantes de diferentes origens, como latinos, negros, chineses e outros.

O filme sublinha esse ambiente de conflito tanto nas ruas quanto na sala de aula. Mostra a professora Erin, que estava no início da carreira do magistério e tinha ido trabalhar na Escola Wilson. Dá visibilidade aos guetos, locais de vivência dos estudantes, que volta e meia discutiam e iniciavam brigas entre si.

Nas primeiras cenas vê-se a professora e alunos com dificuldades de comunicação por serem diferentes. A diferença aparecia em variados aspectos, existindo também na dimensão das realidades e identidades musicais. As imagens destacam o esforço da professora para transformar a vida deles e da instituição.

McLaren (1997) chama a atenção para registrar que nos Estados Unidos os dados mostram que a população de imigrantes vem crescendo substancialmente. A população que cresce mais rapidamente é a de latinos, incluindo os americanos de origem

mexicana, porto-riquenha, cubana e outros. Destaca que os jovens latinos têm sido duramente atingidos pela erosão da igualdade do ensino na América.

O autor revela que as condições de vida em que se encontram muitos imigrantes nos Estados Unidos estão longe de ser a representação de um país democrático, com boa qualidade de vida e oportunidades de emprego. Ressalta que esse ideal, moldado por redes globais de comunicação, não deixa de construir ideologias que colaboram para levar muitas pessoas para lá e atrair principalmente uma vasta maioria de imigrantes. Segundo ele, essas representações estão servindo de apoio aos novos modos de dominação.

A suposição comum de que o padrão de vida americano é o mais alto do mundo vem sendo desafiada pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica [...] Além da crise do planejamento e serviços sociais, existe hoje a séria preocupação com questões como a segurança dos nossos cidadãos. Os moradores das cidades vivem agora na assustadora hipertrofia de uma fronteira urbana cuja população é de bandidos armados (geralmente das minorias étnicas pobres exploradas). [...] Existe pouca dúvida de que o estilo de vida americano continue produzindo uma subclasse entre muitas comunidades de negros, porto-riquenhos, mexicanos, caribenhos, e da América [...] concentradas em guetos urbanos. (McLaren, 1997, p. 18-19).

Essa citação ajuda a esclarecer alguns dos motivos que vêm provocando as situações de formação de guetos, bem como os conflitos gerados entre os diversos grupos das grandes cidades para conquistar territórios nos espaços das ruas e da própria escola.

Hall (2003) identifica o multiculturalismo sob diferentes abordagens. Uma delas, a crítica, considera a importância de questionar a origem das diferenças, de criticar a exclusão social e política bem como as formas de privilégio e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas. Multiculturalismo, neste trabalho, é orientado segundo os estudos desenvolvidos por Lima (2006), na acepção intercultural que envolve o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais. Também vislumbra a construção de um projeto comum no qual as diferenças sejam reconhecidas e consideradas.

Sob essa forma de entender o multiculturalismo, avalia-se que ele oferece condições para reconhecer, na escola, que existem diferentes indivíduos e grupos. Por sua vez, que esses variados grupos e indivíduos são diferentes entre si e têm direitos comuns. Que os sujeitos, à medida que traduzem e dão significados aos saberes e práticas desenvolvidas a partir da relação que estabelecem com

o outro, tecem novas relações e produzem significados de outras práticas e conhecimentos.

Visando entender a diversidade cultural em práticas de sala de aula, os estudos sobre a cultura podem colaborar. O multiculturalismo, nessa concepção, vê a cultura através de suas contradições e tensões. A questão da diferença “é sempre o produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção”. (McLaren, 2000, p. 124). Para uma educação multicultural, há ainda uma “idéia de que não se está verdadeiramente só [...]”. (Morin, 2002, p. 98). Essa idéia orienta diretrizes para a formação de professores. Sugere que os sujeitos procurem aprender a conviver no âmbito dos conflitos e das variadas práticas culturais.

Na perspectiva da formação, os Estudos Culturais, segundo Oliveira (2007, p. 54), têm influenciado programas e processos de ensino de música desde o final do século XX. A autora registra que muitos dos programas artísticos comunitários, informais, livres, hoje são analisados e vistos como sistemas que geram processos de formação humana e musical.

Após o exposto, este estudo enfocará alguns aspectos sobre o entendimento de que as práticas musicais têm condições culturais. Que as representações musicais, a exemplo do *rap*, são geradas por múltiplos significados (muitas vezes contraditórios e móveis). Essas considerações permitem subsidiar atitudes reflexivas no âmbito da formação de professores de música e ações mútuas com o propósito de superar situações contraditórias e tensas que, em geral, são vivenciadas por estudantes e professores na escola do presente.

Formação de professores, práticas musicais e o rap

Pensar a música na formação de professores junto de reflexões que transitam em diferentes áreas e conteúdos é um desafio para educadores musicais. As práticas musicais são atividades concretas das culturas, sendo diferentes os contextos de ensino e aprendizagem musical onde estas são produzidas, expressas, consumidas e divulgadas.

Segundo Souza (2007), há diversas realidades musicais e o diálogo entre elas precisa ser estimulado, promovido e sustentado. Diz a autora que “a música por estar conectada a etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo. Ela pode ajudar a compreender quem somos, e assim nos comunicar com

outros”; segundo a autora, “é preciso tratar o diferente com compreensão e não apenas com tolerância” (Souza, 2007, p. 19). A autora destaca, ainda, que a área da educação musical, no âmbito dos pesquisadores e professores e também da Associação Brasileira de Educação Musical, vem acompanhando e publicando trabalhos que tratam das mudanças sociais, bem como procurando referências que possam explicar o ritmo das transformações contemporâneas.

Frega (2007) sublinha que a nova noção de pluralismo cultural em educação musical procura ampliar a compreensão estética e funcional da música. A autora registra que atualmente, tendo em vista a globalização, os movimentos da sociedade, os complexos acontecimentos históricos e sociais, as diferentes músicas produzidas pelas sociedades plurais se revelam como expressões de manifestações híbridas e interculturais. E Kraemer (2000) analisa que a educação musical se caracteriza como uma área que se comunica com as ciências sociais.

Nesse sentido, as práticas musicais desenvolvidas nas escolas, e fora delas, possuem um conjunto diverso de significados conforme a aprendizagem que os diferentes grupos as construíram nas suas culturas. Esses múltiplos significados de que a música pode se constituir em diferentes espaços culturais, inclusive a escola, ajudam a desvelar aspectos para que professores compreendam a diversidade como elemento que constitui as culturas.

Segundo Habermas (1983), quando os sujeitos dos processos educativos escolares perceberem as diferenças e aí se interessarem em compreender a formação das próprias identidades culturais que desenvolvem, começarão a dar novos sentidos e significados sobre essas expressões no âmbito da prática educativa. Isso representa um ponto importante para ser discutido na dimensão da formação de professores, no sentido de subsidiar ações pedagógicas que considerem as diferenças culturais e a diversidade musical nos contextos escolares cuja caracterização se revela como plural e diversa.

No que diz respeito ao *rap*, importante citar que como prática musical ele se fez presente em variadas imagens do filme, não apenas naquela que será foco da reflexão do presente estudo. O *rap* se revelou como exemplo de uma representação concreta de um dos meios materiais e simbólicos de constituição das culturas.

Nas imagens observadas, os estudantes, vivendo em situações de fronteiras, o praticavam e o consumiam. No âmbito desse exercício iam experimentando determinados estilos e formas de ritualizar

a realidade e o próprio processo de identificação coletiva e móvel desse estilo.

Essa maneira de compreender e fazer os sons da rua foi influenciada pelos modos de significação e pela forma como a música circulou coletivamente ou como foi consumida por eles e pelos outros. A música de periferia dos Estados Unidos dos anos 1980 provocou uma força dentro da sociedade. O som dos guetos se abriu intensamente com o *rap* que pedia espaço e voz por meio de um ritmo forte e de uma poesia que narrava considerações sobre a cultura das ruas e da vida nos próprios guetos. Muitos jovens passaram a consumir essa música dentro e fora dos Estados Unidos.

As narrativas musicais do *rap* destacam a poesia sobre uma base rítmica que, naqueles anos 1980, em Nova Iorque, era o *funk* e o *soul*, segundo Dutra (2006). A autora analisa que a poesia recebe uma melodia com extensão próxima da fala e faz desenhos rítmicos respeitando o compasso quaternário. O refrão marca o tema geral da música. Há utilização de ruídos, colagens de sons e trechos de músicas antigas. As mensagens mostram a opressão que sofrem os indivíduos marginalizados e as lutas com as quais convivem. As idéias das mensagens sugerem a busca de alternativas para achar caminhos que mudem as condições que perpetuam a falta da liberdade.

O *rap*, segundo Silva (1998), é um gênero musical muito conhecido. É heterogêneo. Para os grupos de jovens de diferentes origens, ele participa de uma desterritorialização que transforma a rua em um não-lugar. Um gênero de muitos e diferentes sons, colagens, vozes e ruídos. Em cada espaço em que é produzido, sincretiza-se com matrizes culturais variadas.

Nas imagens do filme, outra observação foi evidenciada. De um lado, os estudantes e a professora deram importância ao *rap*. Por outro, os profissionais da educação tinham uma tendência a construir discursos acerca de que os praticantes do gênero eram representados por jovens agressivos, com pouca capacidade para se concentrar nos estudos ou conseguir concluir os cursos que iniciavam.

Dando seqüência ao estudo, a próxima parte trará para observação o recorte de uma cena tirada do filme *Escritores da Liberdade*.

Tocando nas diferenças...

Há no cotidiano social e educacional a presença de diferentes realidades musicais. Fundamentando-se no multiculturalismo crítico este estudo

descreve e observa alguns trechos do diálogo entre a professora e estudantes, tirados de imagens do filme. São reflexões sobre diferenças quanto ao tipo de música, gosto musical, ídolos, músicas ensinadas e aprendidas na escola, entre outras. As avaliações ajudarão a entender que, por tudo isso, as questões culturais precisam ser consideradas como importante na formação de professores. Elas representam elementos para se mudar a prática pedagógica que se quer mais crítica.

Disse a professora Erin aos estudantes:

– Tive uma idéia. Nós vamos estudar poesia. Quem gosta de Tupac Shakur? [...] Pensei que haveria mais fãs [...] Mande imprimir a letra desta música. Eu quero que ouçam esta frase que coloquei no quadro [...] o que o autor faz é bacana.

Alguns estudantes começam então a recitar e cantar os versos que já estavam memorizados.

No entanto o diálogo foi permeado de tensões e conflitos.

Após essas falas a tensão continuou. Houve tumulto.

A prática musical do *rap* representava uma prática concreta, social e cultural conhecida dos grupos da escola. Constituíam-se como uma identidade musical mestiça entre os jovens da sala vivendo em situações de fronteiras e exclusão social. Representava uma produção que tinha sentido dentro das representações advindas da própria história dos estudantes e da formação e divulgação do gênero musical.

Ao entrar na sala de aula, o *rap* serviu de oportunidade à comunicação entre a professora e os estudantes. De um lado, as imagens mostraram que os estudantes conheciam a música. De outro demonstraram que, do ponto de vista dos estudantes, a professora estaria agindo indevidamente ao trazer para a realidade da escola o *rap*, que em princípio não era parte da história nem musical nem social da professora e escola.

Houve reação à proposta pedagógica. Ela mexeu com as representações concretas e simbólicas dos estudantes no local em que essas diferenças são geradas e onde os significados são construídos.

Segundo os fundamentos do multiculturalismo crítico, é possível examinar que a professora, ao ter a idéia, buscou-a por meio de significados. Um deles diz respeito àqueles inseridos nas representações que a música constrói no âmbito das maneiras de pensar e narrar dos grupos. Por meio do *rap* os

jovens expressam e narram sobre o que pensam e agem. É possível refletir que a maneira de narrar obtida pelos ensinamentos de Tupac oferecia aos estudantes uma permissão para divulgar para a sociedade o quanto desejavam ampliar a consciência social e política acerca das desigualdades nas sociedades em que se vive. A forma de pensar e narrar dessa prática vem também da história do próprio Tupac Amaru Shakur.

Tupac Shakur (16/6/71–13/9/1996), ou 2Pac, ou simplesmente Pac, foi um *rapper*, ator, poeta e ativista social. O mais influente *rapper* dos Estados Unidos da América. Seu primeiro nome foi Lesane Parish Crooks, porém sua mãe alterou logo após o nascimento, mudando para Tupac Amaru, que significa em quíchua “serpente resplandecente” e é uma homenagem ao líder revolucionário Tupac Amaru II. Shakur é palavra árabe que significa “grato a Deus”. Suas músicas tratavam da violência, desigualdade racial. (Wikipédia, [s.d.]).

Mas a professora pergunta: *Quem gosta de Tupac Shakur?*

Refletir sobre essa indagação permite entender que a expressão traz no seu âmbito uma consideração que vem do gosto musical daqueles jovens. Nesse sentido, a professora trouxe para a aula estruturas de sentimento que tornam viável aquela preferência de produção musical. Segundo Bakhtin, (2002) não existe consciência fora de um determinado sistema de signos. Então a relação que a música estabelece com os estudantes é mediada pelo contexto sociocultural no âmbito da construção de suas formas de sentir e gostar.

Os fundamentos do multiculturalismo crítico mostram que as formas de sentir, expressar e gostar também produzem significados. Ao ter a idéia de selecionar um *rapper* importante como 2Pac, a professora pensou em alguém significativo para o tema da aula e para os estudantes em sua maioria. Examinei que ela buscou sentido em elementos que se relacionam àqueles inseridos nas representações que a música constrói no âmbito das maneiras do jovem gostar, apreciar e consumir as músicas de um ídolo. São representações advindas dos sentimentos de pertencer, se identificar e ser fã do músico.

Uma outra abordagem sobre essa reflexão mostra que o multiculturalismo crítico permite desvelar que as narrativas musicais podem produzir significados móveis ou diversificados conforme o contexto em que são abordadas. O *rap* não significou uma identificação musical única ou homogênea da sala toda. Ele permitiu produzir sentidos variados sobre as imagens, os espaços e narrativas conforme a diversidade existente entre os grupos da sala e conforme as maneiras como os estudantes expressam as diferenças na cena.

Frith (1997) analisa que na ligação entre os conceitos de música e de identidade, o enfoque está colocado no movimento e no sentido do espaço de identificação. Essa natureza plural, diversa e móvel da música existe por ela estar vinculada à realidade multicultural constantemente em movimento na sociedade.

Visando considerar que as narrativas permitem oferecer pistas para os professores conhecer os estudantes, observe a citação:

Se as narrativas dão significados às nossas vidas, precisamos entender o que são essas narrativas e como elas vieram a exercer tal influência sobre nós e nossas alunas e alunos. [...] toda reivindicação de subjetividade emprega uma narrativa que reconhece aspectos éticos e temporais do saber humano. Ela emprega uma sucessão de eventos política, histórica e eticamente significativos. (McLaren, 2000, p. 162).

Fundamental refletir também sobre uma outra abordagem acerca dos conteúdos curriculares e tipos de música que devem ser oferecidos pela escola. As imagens do filme tornaram visíveis que as experiências iniciais da professora em aulas anteriores tinham base em práticas pedagógicas advindas do modelo dos conteúdos prontos. Mas ela pode observar e entender que o modelo não era significativo para os alunos e que parecia contrário ao mundo deles.

A idéia de utilizar o conteúdo narrativo-musical do *rap* para a aula foi uma alternativa mais aproximada que a professora buscou para tentar substituir o modelo instrucionista. Mas a reação de estranhamento foi imediata.

– Você não faz a menor idéia do que está fazendo aí na frente!

– Você já deu aula antes?

Nesse momento, essas falas permitem considerar os significados já elaborados pelos alunos e que dizem respeito às representações que estudantes constroem, também histórica e socialmente, acerca dos conteúdos a serem ensinados na escola, bem como de metodologias a serem utilizadas. Essa cena oferece visibilidade para se discutir o enfoque teórico e metodológico das disciplinas curriculares e que são constantemente problematizados e ressignificados em cursos de formação de professores que pretendem uma formação mais significativa e crítica.

– A branquela quer ensinar *rap* pra gente.

Quanto à idéia de identificação e processo de apreensão do conhecimento musical, observo que o jovem, ao dizer a frase, tinha a representação de

que aos jovens o *rap* pertenceria e só a eles caberia a caracterização do seu saber e do seu ensino. Tais representações sobre essa fala também dizem respeito às diferenças. As diferenças entre a marca musical dos jovens mestiços e marginalizados representados pelo *rap* com a de outra marca musical que é da professora branca, classe média, representada por tipos musicais diferente deste.

Finalizando, examino um outro elemento que diz respeito à intenção da professora de dar valor aos sons plurais das culturas. No âmbito dessa intenção observo o movimento dos sons de sair das ruas e ir para a instituição oficial escolar. Para analisá-lo é necessário compreender que, no âmbito desse deslocamento, se desenvolvem possibilidades para a construção de novos significados musicais, pedagógicos e culturais. No meu ponto de vista, a significação e ressignificação que o *rap* tem enquanto sentido de narrativa, de conteúdo, prática musical e pensamentos, podem ser deslocadas conforme as situações do seu uso, concepção e envolvimento com os estudantes.

Para encerrar, destaco que o exercício da reflexão é algo que está sempre em formação e aberto ao debate. No presente momento representa um recorte sobre algumas considerações possíveis que podem ser apreendidas e se constituírem de significados para o campo da educação musical.

Considerações finais

Após descrever o diálogo da cena e desenvolver reflexões tendo como base fundamentos do multiculturalismo crítico, o estudo permitiu sublinhar que a perspectiva multicultural crítica é capaz de problematizar questões sobre diferenças nas imagens em que o *rap* entrou na discussão da aula do filme *Escritores da Liberdade*.

Essa concepção, ao enxergar a cultura através de suas contradições e tensões, pode desvelar que a questão da diferença tem significados advindos das histórias dos sujeitos e das variadas formas que eles têm de se expressar musicalmente e culturalmente. Por conseguinte, as diferenças produzidas por práticas de realidades musicais diferentes dizem respeito às construções musicais e sociais que os sujeitos e suas histórias produzem e aprendem continuamente em suas experiências e vivências cotidianas.

Nesse aspecto, as reflexões mostraram que, segundo os princípios do multiculturalismo, a diferença é produto da história e cultura. Por isso pode ser compreendida e observada em termos das especificidades de sua produção e dos significados e representações que envolvem essa produção.

Na perspectiva da formação de professores de música, verifico que formar hoje é um exercício contínuo, dinâmico e desafiador. No meu ponto de vista, um dos desafios maiores continua sendo o de formar para a diversidade, para o multicultural, para a complexidade. Este estudo deu visibilidade aos dados empíricos observados na cena. De semelhante forma é fundamental dar importância aos fatos educativos vivenciados por professores nos espaços mais simples e imediatos das experiências com o aprender e ensinar. Não há como descartar o cotidiano educativo em suas relações tensas em que professores e estudantes, enquanto seres sociais, vivem. Buscar a inteligibilidade sobre o agir e pensar

pedagógicos e complexos dos sujeitos envolvidos no processo musical e educacional é um caminho que o multiculturalismo sugere para a formação dos docentes.

Por fim, estas considerações, sob os fundamentos do presente estudo, permitem abrir entendimentos aos professores sobre os contextos contemporâneos, oferecendo reflexões sobre o presente. A idéia de um multiculturalismo que se quer crítico deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada dos docentes. (McLaren, 2000, p. 123). É na ação e reflexão que os diferentes saberes dos professores são mobilizados, recriados e ressignificados.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.
- DUTRA, J. N. *Rap e identidade cultural*. Trabalho apresentado no XVI Congresso da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música). Brasília, 2006.
- FREGA, A. L., Diversidad musical como desafio. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 21-26, 2007. Número especial.
- FRITH, S. Music and identity. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Ed.). *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1997. p. 108-127.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 16/17, p. 50-53, 2000.
- LIMA, E. F. Multiculturalismo, Ensino e Formação de Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 263-282.
- McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução Lucia Pellanda Zimmer et al. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Coleção Prospectiva, v. 3).
- MORIN, Edgar. *Articular os saberes: educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad.: Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, A. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 53-62, 2007. Número especial.
- SILVA, J. C. G. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia)–Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- SOUZA, J. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 15-20, 2007. Número especial.
- WIKIPÉDIA. *Tupac Shakur*. [s.d.]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tupac_Shakur>. Acesso em: 15 jan. 2008.

Recebido em 31/01/2008

Aprovado em 05/03/2008