

**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@globo.com.br
Segunda secretária:	Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel – UERGS, RS cwolffen@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 – IPA, RS ceciliatorres@brturbo.com.br
Editora:	Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFMS, 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, MT cvcoelhosouza@uol.com.br Profa. Dra. Lília Neves – UFU, MG lilianeves@demac.ufu.br

CONSELHO FISCAL

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

Revista da ABEM, n. 22, setembro 2009.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 1518-2630
1. Música: periódicos

Indexação: LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal;
The music index: A subject Author - Guide to Music Periodical Literature;
Edubase (Faculdade de Educação/UNICAMP - Campinas/SP - Brasil
Revista indexada em GeoDados – <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual Editora e Projetos Culturais
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

Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular	7
Karla Jaber Barbosa Maria Cecília Cavalieri França	
Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier	19
Luciane Wilke Freitas Garbosa	
A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem	29
Kelly Werle Cláudia Ribeiro Bellochio	
Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”	41
Sandra Mara da Cunha Sílvia Salles Leite Lombardi Wasti Silvério Ciszewski	
Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música	49
Eduardo Luedy	
Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música	57
Teresa Mateiro	
Retrato de um sonho – o perfil do candidato dos cursos de música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza	67
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada Jéssica Mami Makino Leila Gonçalves Vertamatti	
A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos	77
Patrícia Fernanda Carmem Kebach	
A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música	87
Rita de Cássia Fucci Amato João Amato Neto	
Educação musical em ações sociais: uma discussão antropológica sobre o Projeto Guri	97
Lucielle Farias Arantes	

Contents

Comparing seven to ten-year-old children’s independent and assisted audience-listening	7
Karla Jaber Barbosa Maria Cecília Cavalieri França	
Theoretical-methodological contributions of history of reading to the field of Music Education: Roger Chartier’s perspective	19
Luciane Wilke Freitas Garbosa	
Scientific production focusing on the relation between Music Education and non-specialist music teachers: mapping Abem’s research	29
Kelly Werle Cláudia Ribeiro Bellochio	
Considerations about Music Teacher Education based on the principles: “the four pillars of education” and “learning throughout life”	41
Sandra Mara da Cunha Sílvia Salles Leite Lombardi Wasti Silvério Ciszewski	
Musical illiterates, evaluating skills in music, and the legitimacy of musical knowledge: epistemological and pedagogical aspects implied in two discursive instances in Music Education	49
Eduardo Luedy	
An analysis of pedagogical projects of music teacher education	57
Teresa Mateiro	
Portrait of a dream – a technical music school’s candidate profile	67
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada Jéssica Mami Makino Leila Gonçalves Vertamatti	
Adult music learning in group environment	77
Patrícia Fernanda Carmem Kebach	
Motivation in choral singing: perspectives for human resources management in music	87
Rita de Cássia Fucci Amato João Amato Neto	

Editorial

Ao longo dos 18 de existência da Abem temos implementado uma política de construção, divulgação e geração de conhecimentos na área que promove a educação musical no Brasil e nos países de língua latina. Esse compromisso tem sido bandeira das diversas diretorias que assumiram a associação ao longo desses anos e que com esforço têm, cada vez mais, consolidado essa prática. Afirmamos que a *Revista da Abem* representa, no cenário educacional, um grande e significativo avanço ao representar uma pluralidade de ideias e diversidade teórica e metodológica que sustentam os muitos artigos publicados em seus números.

Chegamos ao número 22 da *Revista da Abem* no momento em que se encerra a segunda gestão de uma diretoria sob a presidência do Prof. Dr. Sérgio Luiz Figueiredo. Nesse momento, como Conselho Editorial, lançamos a revista *Musica na Educação Básica*, que é uma publicação acessível para os que atuam na educação básica, incluindo professores especialistas em música, pedagogos, estudantes e futuros professores. O objetivo dessa revista é subsidiar o trabalho docente ao propor reflexões e sugestões de trabalhos práticos de ação em educação musical. Para esse trabalho, temos como editora convidada a Prof^a Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa, que se empenhou na construção da nova publicação.

O momento vivido pela educação musical no país é de intensa busca por formas de implementar a música nas escolas, tal como dispõe a Lei 11.769/08. Assim, a Abem amplia suas ações e publicações na perspectiva de ser referência nacional na geração e produção de conhecimentos em educação musical.

O primeiro artigo, “Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular” é de autoria de Karla Jaber Barbosa e Maria Cecília Cavalieri França. Trata-se de um estudo, desenvolvido com crianças de 2^a a 5^a séries do ensino fundamental, em larga escala e de natureza comparativa entre duas condições: apreciação não direcionada (de maneira independente) e direcionada (após interferência do professor). Os resultados apontam que, quando houve interferência do professor, os alunos mostraram uma evolução significativa em relação ao seu trabalho independente.

Luciane Wilke Freitas Garbosa é autora do ensaio teórico “Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier”. A autora apresenta um panorama geral do referencial chartieriano, expondo acerca dos processos de produção do texto e produção do objeto que lhe serve de suporte, focalizando as práticas de leitura ou usos que recaem sobre o livro, e tece reflexões em torno do referencial de Roger Chartier e o campo da educação musical.

“A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem” é de autoria de Kelly Werle e Cláudia Ribeiro Bellochio. O artigo realiza um levantamento da produção científica da Abem, nos anais dos encontros nacionais da associação no período de 2001 a 2008, bem como na *Revista da Abem*, que resultou em um mapeamento de trabalhos e artigos que focalizam a relação entre professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, não-especialistas em música, e a educação musical. Os resultados indicam os enfoques e a frequência com que essa temática vem sendo abordada nos últimos anos nas produções da Abem, apontando para a relevância crescente de sua produção teórica e prática.

“Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: ‘os quatro pilares da educação’ e ‘educação ao longo de toda a vida’” é assinado por Sandra Mara da Cunha, Sílvia Salles Leite Lombardi e Wasti Silvério Ciszewski. O ensaio traz reflexões acerca da educação musical de professores generalistas e teve como ponto de partida as ideias contidas no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a Unesco, organizado por Jacques Delors em 2004. As autoras apontam a contribuição do trabalho para o ensino, no momento em que são buscadas alternativas para viabilizar o cumprimento da Lei 11769/2008.

Eduardo Luedy é autor do artigo “Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música”, no qual são discutidos aspectos culturais e pedagógicos implicados no emprego da expressão “analfabetos musicais”. A partir da discussão de pressupostos epistemológicos e das implicações culturais e pedagógicas envolvidas no emprego dessa expressão, o autor busca contestar o cariz etnocêntrico do imperativo da notação musical ocidental, com vistas a considerar os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais.

“Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música” é assinado por Teresa Mateiro. O artigo apresenta a análise de 15 projetos pedagógicos de formação docente em educação musical no Brasil com o objetivo de: conhecer e traçar o perfil dos cursos, compreender o processo educativo, contribuir para a área dos estudos curriculares em educação musical e para o desenvolvimento da gestão acadêmica e da qualidade educativa. A autora conclui discutindo acerca da identidade dos cursos, sugerindo alternativas de formação, bem como trabalhos futuros.

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Jéssica Mami Makino e Leila Gonçalves Vertamatti são as autoras de “Retrato de um sonho – o perfil do candidato dos cursos de música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza”. O trabalho apresenta o perfil do candidato a vagas de Música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza. A escola atinge uma parcela da população que não tem acesso a escolas de música pagas; por esse motivo, sua experiência musical ocorre predominantemente de maneira informal, pela frequência a diferentes espaços culturais.

“A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos” é o artigo de autoria de Patrícia Fernanda Carmem Kebach. A autora apresenta os resultados de uma tese que discute os processos de aprendizagem e os mecanismos que contribuem para uma educação musical significativa de adultos, e discorre sobre os processos coletivos de musicalização e o papel da interação social nessa construção. Os resultados da pesquisa apontam para a possibilidade da musicalização em qualquer idade, se o ambiente for construtivista e levar em conta o interesse e as construções precedentes de cada sujeito.

Rita de Cássia Fucci Amato e João Amato Neto são os autores de “A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música”. O artigo, de natureza bibliográfica e empírica, analisa o papel do regente coral em motivar seu grupo, a partir de uma revisão de literatura multidisciplinar, envolvendo as áreas de gestão de recursos humanos, música, educação musical e psicologia. Por meio da pesquisa, foi possível delinear a relevância da motivação na prática coral e alguns dos fatores motivacionais que influem nesse contexto.

Na sessão de resenhas, Lucielle Farias Arantes apresenta o livro *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens* (São Paulo: Edusp, 2006, 256 p.) de autoria de Rose Satiko Gitirana Hikiji. A resenhista pontua que a maior contribuição advinda de *A música e o risco* talvez esteja em proporcionar uma interpretação antropológica de questões próprias da educação musical, procurando desvelar a “teia de sentidos” (Geertz) envolvida no processo de aprendizagem.

Encerramos nossa participação nessa gestão da Diretoria da Abem agradecendo a todos os associados, autores e coautores que submeteram os seus trabalhos. Agradecemos aos nossos avaliadores pelo sério trabalho realizado e ao Presidente da Abem pelos apoios e incentivos, em todos os momentos.

De modo particular, agradeço a parceria com a presidente do conselho editorial, Prof^a Dr^a Maria Cecília Torres, e às colegas que foram incansáveis em suas atribuições, Prof^a Dr^a Cássia Virgínia Souza, Prof^a Dr^a Lilia Neves e Prof^a Dr^a Maura Penna.

Desejamos muito sucesso à nova diretoria e ao novo conselho, que deverá dar continuidade ao trabalho realizado, qualificando-o cada vez mais.

Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Editora biênio 2007-2009

Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular¹

Comparing seven to ten-year-old children's independent and assisted audience-listening

Karla Jaber Barbosa

Colégio Santo Agostinho
karlajaber@uai.com.br

Maria Cecília Cavalieri França

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

Resumo. Este artigo tem como objeto a apreciação musical de crianças de sete a dez anos, alunos de 2ª a 5ª séries do ensino fundamental de escola regular. Trata-se de um estudo em larga escala e de natureza comparativa entre duas condições: apreciação não direcionada (de maneira independente) e direcionada (após interferência do professor). Utilizamos a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1994) como referencial de análise dos dados, realizada segundo a técnica de análise de produto. Os resultados revelaram que, quando houve interferência do professor, os alunos mostraram uma evolução significativa em relação ao seu trabalho independente. Os dados permitiram observar postulados piagetianos relativos à reversibilidade e descentração, agregando suporte psicológico que explique a compreensão da forma musical. O estudo atesta a importância de se investigar as variáveis atuantes nos processos pedagógico-musicais com vistas à criação de estratégias de ensino que venham a otimizar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Palavras-chave: educação musical escolar; apreciação musical; teoria espiral

Abstract. This piece of research investigated seven to ten-year-old children's audience-listening in the context of school music teaching. The study collected data in large scale aiming at comparing two conditions: independent audience-listening and directed audience-listening (after teacher's mediation). The theoretical background for data analysis was Keith Swanwick's (1994) Spiral Theory of Musical Development, used for product analysis. Results have shown that students achieved higher development after teacher's mediation when compared to their independent work. Data allowed us to observe Piagetian assumptions on reversibility and decentralization that lend psychological support for the understanding of musical form. The study points out the relevance of investigating variables involved in music teaching processes in order to create strategies that may optimize children's cognitive development.

Keywords: school music; audience-listening; Swanwick's spiral theory

¹ Este relato consiste de um recorte da dissertação de mestrado de Karla Jaber Barbosa (2009).

Problematização

A relevância da apreciação musical como uma das atividades essenciais da educação musical, ao lado da criação e da *performance*, é consenso entre diversos autores (França, 2005; França; Swanwick, 2002; Sloboda, 2008; Swanwick, 1994, 2008, entre outros). No contexto da educação musical escolar, a apreciação se apresenta como uma atividade acessível e capaz de oportunizar aos alunos uma vivência musical intensa e abrangente. Além de contribuir para promover o desenvolvimento musical dos indivíduos, ela constitui um importante indicador da sua maturidade musical (França, 2005). No entanto, avaliá-los por meio da apreciação musical constitui uma tarefa delicada. À sua condição subjetiva soma-se a dependência da linguagem verbal ou de outros meios de representação para que o resultado perceptivo seja externalizado. Como avaliar aquilo que o aluno revela compreender sobre uma música ouvida?

Pesquisadores e educadores têm utilizado critérios derivados da Teoria Espiral de Swanwick (1994; originalmente, Swanwick; Tillman, 1986) como referencial de avaliação musical dos alunos (Barbosa; Figueiredo, 2006; Carneiro, 2006; Del Ben, 1996/1997; França, 2005; Hentschke, 1993 e outros). A teoria, amplamente discutida na literatura,² descreve o desenvolvimento da compreensão relativa aos elementos do discurso musical – materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor (Swanwick, 1988, 1994). Todavia, a maioria dos estudiosos tem investigado como crianças e adultos revelam sua compreensão musical de maneira independente, ou seja, *sem a interferência direta do pesquisador*. Temos observado, porém, que o nível de compreensão relevado pelos alunos nem sempre corresponde ao seu nível ótimo³ de desempenho, isto é, ao seu teto de *performance* cognitivo-musical (França, 2005; França Silva, 1998). Fatores como a complexidade técnica e musical dos estímulos oferecidos ou do repertório praticado e a identificação afetiva com diferentes estilos, entre outros, podem afetar a manifestação do referido nível ótimo. Em se tratando da prática cotidiana da educação musical escolar, acreditamos que a interferência do professor seja decisiva para a promoção do desenvolvimento dos alunos e que um direcionamento mais específico das atividades propostas possa operar positivamente,

conduzindo-os em direção ao seu nível ótimo de desempenho.

Neste trabalho, focalizamos o desenvolvimento musical de crianças da faixa etária entre sete e dez anos, coincidente com o período Operacional Concreto, segundo Piaget (1976). A literatura sobre o desenvolvimento da criança aponta que aquisições cognitivas como *reversibilidade* e *descentração*, decisivas para o estabelecimento do pensamento Operacional Concreto (Inhelder; Piaget, 2007), permitem a compreensão da sucessão temporal dos eventos. Tais habilidades cognitivas são consolidadas ao longo da segunda infância, permeando a estabilização da *conservação*.⁴ De acordo com o referencial de desenvolvimento musical adotado, a Teoria Espiral de Swanwick, a aquisição da compreensão da forma musical ocorre mais tarde, na faixa etária correspondente ao período Operacional Formal (Barbosa; Figueiredo, 2006; França Silva, 1998; Runfola; Swanwick, 2002; Swanwick, 1994). Inferimos que alunos mais jovens (sete a dez anos), em processo de aquisição da conservação, possam revelar uma compreensão de forma musical – ainda que intuitiva – a partir do questionamento específico sobre esse aspecto.

Tal especulação é consistente com o conceito clássico de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Lev Vygotsky (1984). O autor postula que a ZDP é a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de a criança resolver um determinado problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que é observado quando ela conta com a orientação de outra pessoa mais capaz. A ZDP refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, ou seja, por se consolidar. Autores como Hargreaves (2005), Hargreaves; Zimmerman (2006), Runfola; Swanwick (2002), Gardner (1997), concordam sobre a importância das interações socioculturais para o desenvolvimento musical. Respaladas por esses autores, acreditamos que o professor possa guiar os esforços da criança, promovendo a *descoberta assistida* (Barbosa, 2009, f. 42) como estratégia pedagógica positiva nos diversos estágios de desenvolvimento cognitivo.

² Ver Swanwick (2008), Lehmann, Sloboda e Woody (2007), Carneiro (2006), França e Swanwick (2002), entre outros.

³ Originalmente, em inglês, *optimal level of development*.

⁴ Conservação, segundo Piaget, é a capacidade de considerar simultaneamente mais de uma relação entre elementos ou objetos, de “ver” além da superfície perceptiva e perceber padrões e estruturas internas entre eles (Berk, 1994, p. 237; Inhelder; Piaget, 2007).

Método**Design**

Delineamos o estudo com o objetivo de comparar o desempenho de alunos de sete a dez anos em escola regular em tarefas de apreciação musical antes e após interferência do professor. A essas duas condições chamamos, respectivamente, **apreciação musical não direcionada** e **apreciação musical direcionada**. A pesquisa consistiu de um estudo de desenvolvimento de recorte transversal em larga escala e de natureza comparativa entre aquelas duas condições.

Perguntamos: como é o desempenho desses alunos na tarefa de apreciação musical independente? O que acontece após interferência do professor?

Hipótese

A interferência do professor no direcionamento da atividade de apreciação é um fator que promove o desenvolvimento musical do aluno.

Amostra

Os dados foram coletados em uma escola particular de ensino regular, em Belo Horizonte.

Participaram do estudo 33 turmas de 2ª a 5ª séries do ensino fundamental, com um número entre 25 a 32 alunos cada, totalizando 804 crianças. Estas foram escolhidas segundo critérios de acessibilidade e tipicidade (Laville; Dionne, 1999). As crianças têm, semanalmente, uma aula de música de 50 minutos de duração. O ensino de música está inserido no currículo da escola há 25 anos.

A peça para apreciação musical

Para a escolha da peça, foram observados os seguintes critérios:

- a) ser uma música cantada, na qual a letra fosse um elemento estruturador da forma, aparecendo alternadamente com seções sem letra;
- b) apresentar uma linguagem familiar à vivência musical dos alunos;
- c) articular os elementos musicais de maneira clara e reveladora da forma musical.

A peça escolhida foi o arranjo da parlenda *Arre burrinho* (1997), interpretada pelo Grupo Rodapião, com duração aproximada de dois minutos. A peça tem forma ABA', com ostinatos realizados com percussão vocal e batimentos que imitam o andar do burrinho. Na parte central há sete estrofes, nas quais duas vozes masculinas cantam simultaneamente: a primeira voz mantém uma nota pedal no grave enquanto a segunda voz realiza um arpejo ascendente e *glissandi* descendentes. A parte final é uma reapresentação da primeira, ligeiramente modificada. A letra da música é dada a seguir:

Arre burrinho

(Folclore português; arranjo: Grupo Rodapião)

Arre, burrinho que vai pra Loulé

Carregadinho de café

Arre, burrinho que vai pra Extremoz

Carregadinho de arroz

Arre, burrinho que vai pra Melgaço

Carregadinho de bagaço

Arre, burrinho que vai para Idanha

Carregadinho de castanha

Arre, burrinho que vai para Guarda

Carregadinho de mostarda

Arre, burrinho que vai pra Macau

Carregadinho de cacau

Arre, burrinho que vai pra Alportel

Carregadinho de papel

Procedimentos

Na tarefa de **apreciação não direcionada**, a gravação da peça foi tocada quatro vezes. Após a segunda audição, foi apresentada aos alunos a seguinte pergunta: "O que você percebeu nessa música que acabou de ouvir"? Na terceira audição, foi solicitado que fizessem anotações sobre a peça enquanto a ouviam. Na quarta vez, eles poderiam acrescentar mais detalhes, corrigindo ou confirmando os elementos percebidos. Após essa atividade, foi solicitado às crianças que utilizassem o verso da folha para responder à pergunta da **apreciação**

⁵ Que correspondem à 1ª e 4ª séries do sistema de oito anos.

direcionada: “Como são as partes dessa música?” A peça foi executada apenas mais uma vez para realização da tarefa de apreciação direcionada. Os alunos deveriam responder individualmente, relatando por escrito os aspectos musicais observados.

Análise dos dados

Para levantamento dos níveis musicais revelados nas respostas dos alunos nas duas etapas de apreciação foi utilizada a técnica de análise de produto (Swanwick, 1994). Foi aferido um nível Espiral a cada resposta de todos os 804 sujeitos.

Estudo-piloto

Para que pudéssemos nos familiarizar com os tipos de respostas e termos empregados pelas crianças e analisar os dados com segurança, realizamos um estudo-piloto, aplicando os procedimentos anteriormente descritos. Participaram do estudo-piloto quatro turmas, sendo uma de cada série (2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries do ensino fundamental), com uma média de 26 alunos cada, totalizando 107 crianças.

A análise das respostas mostrou-se bastante complexa, dada a dificuldade inerente à aferição de um nível Espiral a frases muitas curtas e, algumas vezes, desconexas. Somou-se a isso a diversidade de termos e expressões utilizados pelas crianças. À medida que a análise avançava, os níveis musicais expressos nos dados se tornavam mais nítidos. Aspectos dos materiais sonoros, do caráter expressivo e da forma musical eram abordados de maneira ora mais intuitiva, ora mais analítica, possibilitando identificar níveis específicos dentro dos estágios citados (à esquerda ou à direita do Modelo Espiral). A letra da canção e as rimas revelaram-se uma importante categoria perceptiva e foi, portanto, acrescentada como categoria de análise independente.

Estudo principal

Participaram dessa etapa 29 turmas, totalizando 804 alunos, assim distribuídos:

- 2^a série – 8 turmas – 202 alunos;
- 3^a série – 7 turmas – 206 alunos;
- 4^a série – 7 turmas – 204 alunos;
- 5^a série – 7 turmas – 192 alunos.

Os alunos envolvidos no estudo-piloto não participaram do estudo principal.

Resultados

Caracterização e distribuição dos níveis musicais na apreciação não direcionada

Esta seção apresenta um panorama da distribuição das respostas dos alunos. Os critérios de avaliação adotados (Swanwick, 1994) compreendem oito níveis qualitativamente progressivos e cumulativos, a saber: *Sensorial, Manipulativo, Pessoal, Vernacular, Especulativo, Idiomático, Simbólico e Sistemático*. Nesse estudo, os resultados abrangeram desde o nível *Manipulativo* até o *Especulativo*. A seguir, são apresentados os resultados encontrados por nível Espiral em cada série.

Nível Manipulativo

Mais de um terço das crianças (36%), dispersas nas quatro séries, se mantiveram no nível *Manipulativo* ($\chi^2 = 8,34$, $p < 0,05$). A Tabela 1 apresenta a distribuição desse nível por série.

Tabela 1. Distribuição do nível Manipulativo por série.

Nível	Série			
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
Manipulativo	19%	27%	31%	23%

Esses resultados não corresponderam ao esperado para a faixa etária estudada, que tende a atingir níveis mais refinados (França Silva, 1998; Swanwick; Tillman, 1986; entre outros). No *Manipulativo* a criança percebe os materiais sonoros de uma maneira analítica, como é típico dos níveis situados do lado direito do Modelo Espiral. Acreditamos que o destaque dado aos materiais sonoros no arranjo da parlenda tenha sido um aspecto preponderante para os alunos. Um fator unânime nos relatos foi a menção aos sons que imitam o andar do burrinho, presentes na introdução e no final da música. A percepção do ritmo marcante do ostinato aliado à fonte sonora foi bastante evidente. Grande número de crianças retratou o andar do burrinho por meio de onomatopéias ou pela descrição das fontes sonoras, como sons de boca ou estalos de língua. Transcrevemos alguns relatos:

A música faz cloqui cloqui [sic]. (Sete anos, 2^a série).

É muito parecido com quando você faz clak [sic] com a boca. (Oito anos, 3^a série).

A música faz estalos com a boca para representar os passos do burrinho. (Oito anos, 3^a série).

A maioria das crianças relatou que não foram utilizados instrumentos musicais, que a música era vocal – à exceção da introdução – e também

apresentava sons corporais. Todas as crianças que fizeram referência à voz escreveram que a música era cantada por voz masculina. Algumas identificaram a presença de duas vozes, aspecto relativo à textura:

Homens, 1 e 2 voz [sic]. (Sete anos, 2ª série).

Vozes de dois homens. (Oito anos, 3ª série).

Cantaram em dupla. (Oito anos, 3ª série).

Outras crianças mencionaram aspectos de intensidade, altura dos sons, andamento e outros:

A música começa baixa e vai aumentando. (Oito anos, 3ª série).

O cantor da música começa a afinar a voz. Muda de um som agudo para um som grave. (Oito anos, 3ª série).

A velocidade e a voz aumenta [sic] e diminui [sic]. (Nove anos, 4ª série).

Como se pode observar, dentro do mesmo nível há uma diferença de complexidade entre respostas de crianças das séries iniciais e finais: as primeiras estão centradas (Piaget, 1976) em poucos aspectos da música, descrevendo um evento de cada vez, enquanto as outras respondem de maneira mais elaborada e analítica, conforme demonstram os exemplos seguintes.

Som com a boca. (Sete anos, 2ª série).

A música não possui instrumentos musicais. Nela há duas pessoas que cantam: uma que fala e outra que é segunda voz. Os sons são corporais. (Dez anos, 5ª série).

Nível Pessoal

Os resultados são consistentes com o esperado para a faixa etária, apontando uma concentração das respostas no nível *Pessoal* nas séries iniciais – 72% nas 2^{as} e 3^{as} séries, contra 28% nas demais ($\chi^2 = 19,34$, $p < 0,001$). A Tabela 2 permite a visualização desses dados.

Nível	Série			
	2ª	3ª	4ª	5ª
Pessoal	45%	27%	12%	16%

Tabela 2. Distribuição do nível *Pessoal* por série.

As crianças identificaram o caráter expressivo predominante na música e tenderam a relacioná-lo com sentimentos ou sensações individuais. Algumas associaram o caráter a variações de andamento, intensidade e outros elementos.

Esse nível apresenta tendências assimilativas que apontam para a intuição, a expressividade individual e espontânea, típicos do lado esquerdo do Espiral, segundo Swanwick (1994, p. 95), idiossincrático e assimilativo. Os exemplos seguintes ilustram tais tendências:

Esta música é engraçada. (Sete anos, 2ª série).

O som dela é bom de dançar e de pular. (Sete anos, 2ª série).

Eu apreciei a graça, as poesias e os nomes das cidades. (Sete anos, 2ª série).

Juventude, viagem, alegria e carinho. (Sete anos, 2ª série).

A música é rápida e tem um jeito caipira. (Oito anos, 3ª série).

Nível Vernacular

O nível *Vernacular* apareceu como uma tendência crescente em direção às séries finais – 37% nas duas séries iniciais contra 63% nas demais ($\chi^2 = 10,23$, $p < 0,05$), como é dado na Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição do nível *Vernacular* por série.

Nível	Série			
	2ª	3ª	4ª	5ª
Vernacular	14%	23%	33%	30%

As crianças que atingiram esse nível demonstraram uma visão mais abrangente da música. Não obstante, algumas relataram o início e a parte cantada mas se perderam no decorrer do relato. Esses aspectos apontam indícios de uma organização *Vernacular* da música: embora a criança identifique as “partes”, ela não as articula no “todo”. Esses achados demonstram a impossibilidade inicial da criança de representar a sequência temporal dos eventos, fazendo relações aos pares, conforme relatado por Piaget (1946, p. 181-183). Nesse caso, a criança retrata somente o princípio e o meio da música, ou o princípio e o fim, ignorando o meio. Os termos utilizados, “início”, “depois” e outros demonstraram essa tentativa de organização dos eventos musicais; no entanto, a ordem dos acontecimentos ainda era relatada de maneira desconexa. Algumas crianças, inclusive, invertiam a ordem dos eventos simplesmente porque se lembravam mais dos últimos sons do que dos primeiros. Concluímos que elas não conseguiam relatar a sequência temporal corretamente porque provavelmente não foram capazes de *reverter* (Piaget, 1976, p. 145) ao início da música. Os exemplos seguintes ilustram essas colocações:

No começo eu ouvi barulho com a boca. Depois um grito que dizia: "oooo". Depois disso, ouvi um homem cantando. (Nove anos, 4ª série).

Percebi que começa com uma pessoa fazendo um barulho com a boca e depois ela canta uma música que fala o nome de algumas comidas. Também percebi que a música começa baixa e vai aumentando o som. (Nove anos, 4ª série).

O início da música faz um barulho com a boca e ele vai aumentando cada vez mais. Nessa música não tem instrumentos musicais, é só a base da voz. A música é bem rápida e termina com o mesmo barulho do início. (Nove anos, 4ª série).

Nível *Especulativo*

Os dados mostram uma clara evolução em direção ao nível *Especulativo* no desempenho das crianças da 2ª para a 5ª série ($x^2 = 48,06$, $p < 0,001$), conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4. Distribuição do nível *Especulativo* por série.

Nível	Série			
	2ª	3ª	4ª	5ª
<i>Especulativo</i>	4%	22%	27%	47%

As crianças que atingiram o nível *Especulativo* revelaram uma compreensão intuitiva da forma musical. Além disso, descreveram os materiais e o caráter expressivo da peça e observaram repetições e contrastes relativos à alteração de timbres, intensidade e altura. Tentativas de estruturar a forma foram demonstradas pelo modo como eles se referiram às repetições e similaridades percebidas na música, como os ostinatos do início e do final contrastados com a parte central. Nesse caso, ordenar é *seriar* (Piaget, 1976) os acontecimentos uns em relações aos outros: a parte A vem antes da B, a parte A' vem depois de B. Nesse nível a criança consegue percorrer os acontecimentos em pensamento tanto no sentido regressivo quanto no progressivo, remontando a música mentalmente sem se perder pelo caminho. Ela percebe as transformações, pois entende que os eventos musicais não se alteram diante de mudanças na disposição das partes. Isso é possível porque seu pensamento é cada vez mais flexível e reversível (Piaget, 1976, p. 145), uma característica da consolidação das operações lógicas. Seguem alguns exemplos:

1º Estalo da boca

2º Um

3º A remuinho [sic] que vai para todo o mundo

4º Estralo da boca. (Sete anos, 2ª série).

A música é animada. No início tem estalos com a boca e no meio é cantada, eles falam sobre um burro que transporta coisas: café, arroz, castanha, bagaço, mos-

tarda, cacau, papel, e no final é igual ao início. (Nove anos, 4ª série).

Barulho com a boca e vai aumentando. Um homem faz a 1ª voz e tem outro que faz a 2ª voz. Eles começam a contar a história de um burrinho e fala o que ele leva e para onde ele leva. Depois continua [sic] os estalos com a boca, mas o som vai diminuindo. (Dez anos, 5ª série).

Categoria *Letra*

Os resultados da categoria *Letra* apresentaram um padrão decrescente em direção à 5ª série ($x^2 = 24,53$, $p < 0,001$). A Tabela 5 mostra a distribuição por série desses dados.

Tabela 5. Distribuição da categoria *Letra* por série.

Nível	Série			
	2ª	3ª	4ª	5ª
<i>Letra</i>	42%	29%	19%	10%

A letra da parte central foi percebida como um elemento estruturador da forma. As crianças a ordenaram como se estivessem narrando uma história com começo, meio e fim. Na parte cantada há rimas entre nomes de cidades de Portugal e os materiais que são transportados pelo burrinho (Loulé e café, por exemplo). Além de escrever a letra da música, muitas crianças mencionaram as rimas:

A pessoa que fez essa música usou rimas com comida e países. (Nove anos; 4ª série).

A música fala da vida de um burro que leva coisas para cidades. Toda cidade rima com o objeto. Primeiro leva café para lolé [sic], depois vai para estremos [sic] levando arroz, castanha para Idanha, bagaço para iagaço [sic], mostarda para aguarda, cacau para Macau e papel para lopel [sic]. (Dez anos; 5ª série).

A princípio, julgamos que as crianças perceberam as rimas devido às semelhanças sonoras no final das palavras, ou seja, pela repetição dos sons. Por outro lado, é possível que estivessem somente identificando as palavras, pois a rima já é um elemento bastante presente na literatura e nas brincadeiras infantis (parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, poesia, entre outras). As crianças estão familiarizadas com os efeitos das rimas, o que facilita o seu reconhecimento imediato. Logo, não foi possível concluir se a percepção destas está relacionada aos materiais sonoros, à organização *Vernacular* ou até mesmo à forma. Esperamos que estudos futuros possam clarear tal relação entre percepção musical e sua relação com a letra.

Análise comparativa entre apreciação não direcionada e direcionada

Conforme relatado na seção anterior, a análise da **apreciação não direcionada (ND)** apresentou os

seguintes resultados: o nível *Manipulativo* representou 36% das respostas dos alunos, o *Pessoal*, 9%, o *Vernacular*, 14%, e o *Especulativo*, 16%. A categoria *Letra* revelou-se em 22% das respostas, ocupando o

segundo lugar em frequência. Resultou em 3% o percentual de alunos que não responderam às questões da atividade. A Tabela 6 reúne esses dados.

Tabela 6. Resultados da apreciação não direcionada.

Níveis e categorias	Série				Total	%
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a		
<i>Manipulativo</i>	56	78	89	67	290	36%
<i>Pessoal</i>	32	20	9	12	73	9%
<i>Vernacular</i>	16	26	38	35	115	14%
<i>Especulativo</i>	5	28	35	60	128	16%
<i>Letra</i>	73	50	33	17	173	22%
Não responderam	20	4	0	1	25	3%
Total de alunos	202	206	204	192	804	100

O Gráfico 1, a seguir, permite a visualização desses resultados.

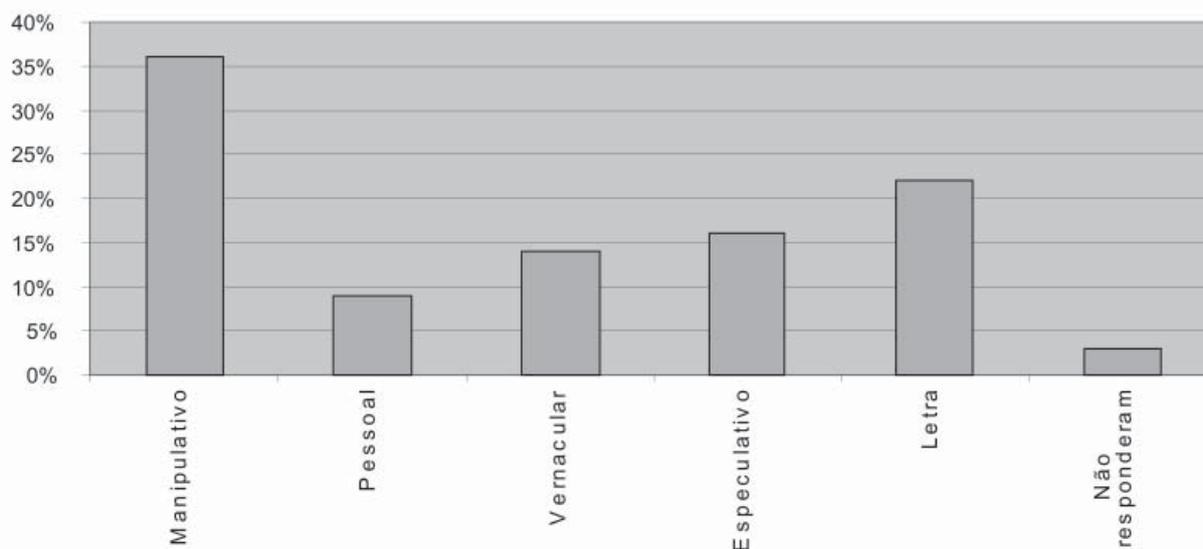


Gráfico 1. Resultados da apreciação não direcionada.

Na **apreciação direcionada (D)**, ou seja, com interferência do professor, obtivemos os seguintes resultados: 21% das crianças atingiram o nível *Manipulativo*; 9%, o nível *Pessoal*, 24%, o *Vernacular*

e 30%, o *Especulativo*. A categoria *Letra* revelou-se em 11% das respostas e 5% não responderam à pergunta solicitada. Esses dados são mostrados na Tabela 7 e, em seguida, no Gráfico 2.

Tabela 7. Resultados da apreciação direcionada.

Níveis e categorias	Série				Total	%
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a		
<i>Manipulativo</i>	54	40	56	16	166	21%
<i>Pessoal</i>	18	20	21	12	71	9%
<i>Vernacular</i>	41	55	48	49	193	24%
<i>Especulativo</i>	17	50	61	110	238	30%
Letra	53	26	11	0	90	11%
Não responderam	19	15	7	5	46	5%
Total de alunos	202	206	204	192	804	100%

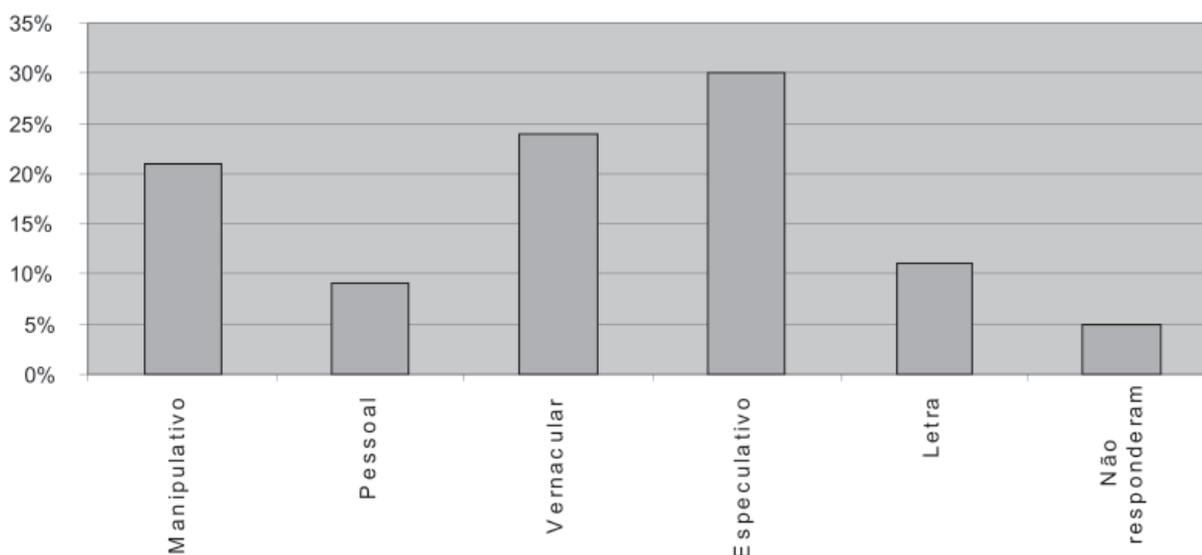


Gráfico 2. Resultados da apreciação direcionada.

Teste da hipótese

Para testar a diferença entre os dois procedimentos de apreciação musical, realizamos dois tipos de análise: na primeira, tomamos o grupo dos sujeitos como um todo; na segunda, analisamos cada caso separadamente.

Análise do grupo

Os resultados do grupo revelaram que, em todas as séries, os alunos atingiram níveis mais elevados de compreensão musical quando houve interferência do professor em comparação com a tarefa realizada de maneira independente ($\chi^2 = 199,25$, $p < 0,0001$). Verificamos que 36%

das crianças atingiram o nível *Manipulativo* na apreciação **ND**. Esse percentual caiu para 21% na apreciação **D**. As respostas avaliadas no nível *Pessoal* mantiveram o percentual de 9% nos dois procedimentos. É possível que o caráter expressivo tenha sido pouco contemplado nas respostas dos alunos pelo fato de os materiais sonoros sobressaírem na música apresentada. O nível *Vernacular* apresentou-se em 14% das respostas na apreciação **ND** e em 24% na apreciação **D**. O nível *Especulativo* subiu de 16% na **ND** para 30% na **D**. A categoria Letra atingiu 22% na **ND** e 11% na **D**. Resulta em 3% o percentual de alunos que não responderam as questões da atividade na **ND** e 5% na **D**. Esses resultados podem ser visualizados da Tabela 8:

Tabela 8. Comparação entre a apreciação não direcionada (ND) e apreciação direcionada (D).

Níveis e categorias	Série								Total	%		
	2 ^a		3 ^a		4 ^a		5 ^a					
Apreciação	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D
Manipulativo	56	54	78	40	89	56	67	16	290	166	36%	21%
Pessoal	32	18	20	20	9	21	12	12	73	71	9%	9%
Vernacular	16	41	26	55	38	48	35	49	115	193	14%	24%
Especulativo	5	17	28	50	35	61	60	110	128	238	16%	30%
Letra	73	53	50	26	33	11	17	0	173	90	22%	11%
Não responderam	20	19	4	15	0	7	1	5	25	46	3%	5%
Total de alunos	202		206		204		192		804		100%	

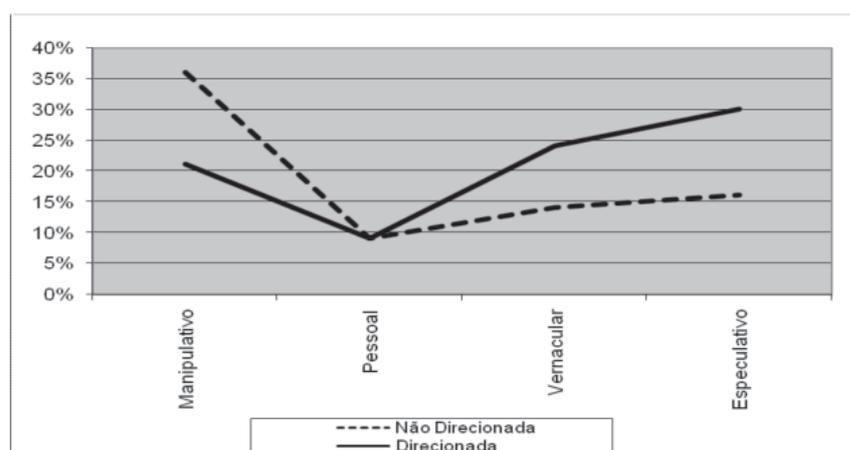


Gráfico 3. Estudo comparativo entre apreciação não direcionada e apreciação direcionada.

Análise caso a caso

Após constatar o desenvolvimento do grupo como um todo, procedemos a um levantamento do desempenho individual dos alunos. Para esse cálculo foram descartados os dados referentes à categoria Letra. Também não foram computados os dados dos alunos que deixaram de responder a um dos procedimentos ou a ambos. Foram, assim,

considerados 573 casos, dos quais 281 (49%) apresentaram níveis mais elevados após interferência do professor, 172 (30%) permaneceram no mesmo nível e 120 (21%) migraram para níveis anteriores. A diferença variou de um a três níveis para mais ou para menos ($x^2 = 787,56$; $p < 0,0001$), como mostrado no Quadro 1.

Quadro 1. Mudança de nível entre as duas etapas de apreciação.

Diferença	↘ 3 níveis	↘ 2 níveis	↘ 1 nível	Mesmo nível	↗ 1 nível	↗ 2 níveis	↗ 3 níveis
Parcial	12	31	77		172	111	86
Total	120			281			

Seguem alguns exemplos de mudanças ascendentes de nível entre os dois procedimentos.

Apreciação não direcionada: “Eu percebi que o som é de boca e a pessoa canta e a música é engraçada.” (Sete anos, 2ª série; nível *Pessoal*).

Apreciação direcionada: “A primeira parte da música um homem fica estalando a língua. A segunda parte entra mais um homem e os dois ficam falando: Arre burrinho que vai para a guarda carregadinho de mostarda. E a terceira é igual a primeira.” (O mesmo aluno; nível *Especulativo*).

Apreciação não direcionada: “A música é meio infantil, parece que é para fazer dormir ou seja é lenta. Tem rimas e é engraçada.” (Dez anos, 5ª série; nível *Pessoal*).

Apreciação direcionada: “A música no começo é de estalos e sem fala, o meio tem vozes de tons variados e o fim tem um pouco de voz e depois são só estalos.” (O mesmo aluno; nível *Especulativo*).

Apreciação não direcionada: “Eu percebi que a música não usa instrumentos e usa muito os sons da língua, e na música tem muitas rimas.” (Dez anos; nível *Manipulativo*).

Apreciação direcionada: “1º – Primeiro dois homens estralam a língua. 2º – Depois eles fazem um oooooou! 3º – Logo depois eles cantam com rima aonde um burro vai e o que ele carrega. 4º – Depois eles encerram a canção, fazendo o mesmo som da 1ª parte.” (O mesmo aluno, nível *Especulativo*).

Instigou-nos o fato de 21% dos alunos migrarem para níveis inferiores. No entanto, é importante colocar esses achados em perspectiva. Os fundamentos psicológicos da teoria de Swanwick permitem-nos identificar o nível mais elevado de compreensão revelado nas produções musicais dos alunos. Se, na primeira etapa – apreciação não direcionada – uma criança já atingiu o estágio da forma (nível *Especulativo*), o fato de ela migrar para um nível inferior na apreciação direcionada não anula o resultado anterior. É importante lembrar que os critérios de avaliação derivados da teoria têm um cunho psicológico, o que os distingue dos procedimentos convencionais de avaliação, segundo os quais uma criança poderia receber conceito A na apreciação não direcionada e conceito B na direcionada – o que não faz sentido dentro da perspectiva teórica adotada nesse estudo. Verificamos tal incompatibilidade entre o processo de avaliação

institucional e a visão de Swanwick em pesquisa realizada no contexto do bacharelado em piano (França, 2005).

Reverendo os procedimentos metodológicos e analisando as respostas das crianças, vislumbramos possíveis razões pelas quais elas recuaram um ou mais níveis. Foi-lhes perguntado: “O que você percebeu nessa música que acabou de ouvir?” Um aluno de nove anos, da 4ª série, respondeu:

Apreciação não direcionada: “Eu percebi que no início da canção a pessoa que canta a música faz um som com a boca e esse som vai aumentando. No meio da música o cantor canta várias frases e palavras que rimam com a outra e no final o cantor faz o mesmo que faz no começo.” (Nível *Especulativo*).

Em seguida, foi feita a pergunta “Como são as partes dessa música?”, para a qual o aluno deu a seguinte resposta:

Apreciação direcionada: “As partes da música algumas vezes são mais finas e outras vezes são mais grossas, como eu disse na questão 1.” (Nível *Manipulativo*).

Vejamos outro exemplo, de um aluno de dez anos, da 5ª série:

Apreciação não direcionada: “Eu percebi que a música tem muitas rimas e começa com o mesmo som que termina.” (Nível *Especulativo*).

Apreciação direcionada: “As partes da música são alegres. Uma é com rimas e a outra é com sons.” (Nível *Pessoal*).

Se o aluno já respondeu sobre “as partes” na primeira questão, naturalmente, pensou que deveria responder sobre outros aspectos na segunda questão, como andamento, timbre e textura. Também é possível que o termo “partes” não tenha sido compreendido adequadamente, apesar de serem esses o termo e o procedimento empregados cotidianamente em sala de aula.

Considerando-se o exposto, o resultado geral de cada aluno (apreciação não direcionada + apreciação direcionada) é aquele mais alto alcançado por ele em qualquer uma das etapas.

Quadro 2. Mudança de nível entre as duas etapas de apreciação.

Diferença	Mesmo nível				↗ 1 nível	↗ 2 níveis	↗ 3 níveis
	Parcial	12	31	77	172	111	86
Total	292				281		

Considerações finais

Esse estudo atesta a importância de se investigar as variáveis atuantes nos processos pedagógico-musicais com vistas à criação de estratégias de ensino sintonizadas com o desenvolvimento cognitivo da criança. Os achados também apontam para a enorme responsabilidade e os cuidados envolvidos no processo de avaliação em música. Constatamos que, quando houve interferência do professor, os alunos revelaram uma compreensão musical significativamente mais refinada em relação ao seu trabalho independente.

Esse resultado é consistente com o pensamento de Vygotsky (1984) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo a qual as crianças podem atingir níveis de desenvolvimento superiores aos que conseguiriam sozinhas, quando auxiliadas por indivíduos mais experientes. Entendemos que a validade de tal interferência no desempenho dos alunos pode ser questionada. No entanto, deve-se entender que, não obstante o direcionamento do professor, a criança somente atingirá um nível mais refinado se este já estiver em processo de maturação. Nessa perspectiva, o educador pode orientar o aprendizado do aluno no sentido de consolidar o desenvolvimento potencial, tornando-o real.

Com relação ao desenvolvimento cognitivo-musical, os dados confirmam postulados piagetianos relativos à reversibilidade e descentração, agregando suporte psicológico que explique a aquisição da compreensão da forma musical na faixa etária inicialmente observada por Swanwick e Tillman (1986).

Apesar do tamanho substancial da amostra, é importante ressaltar os limites de generalização dos resultados a outras populações, uma vez que o estudo foi realizado em uma escola particular de classe média-alta, localizada em um centro urbano como Belo Horizonte. Influências de contexto não podem ser desprezadas em estudos dessa natureza. É recomendável que o estudo seja replicado no contexto da escola pública e obras sociais, bem como em contextos que não incluam educação musical sistemática.

Em que pese o fato de os dados terem sido coletados e analisados pelas próprias pesquisadoras, procuramos controlar os procedimentos metodológicos com o máximo rigor possível. Sobretudo, o estudo foi pautado pelo cuidado pedagógico e musical na elaboração e condução das atividades junto às crianças.

Referências

- ARRE Burrinho. Intérprete: Grupo Rodapião. In: GRUPO RODAPIÃO. *Dois a dois*. Belo Horizonte, 1997. 1 CD. Faixa 1.
- BARBOSA, K. J. *Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e o musical: estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BARBOSA, K. J.; FIGUEIREDO, M. C. *O Modelo Espiral de Swanwick como referencial de avaliação da Apreciação Musical em alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I, em escola regular*. Belo Horizonte, 2006. Manuscrito.
- BERK, L. *Child development*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- CARNEIRO, A. N. *Desenvolvimento musical e sensorio-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- DEL BEN, L. M. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 12/13, p. 35-54, nov. 1996/abr. 1997.
- FRANÇA, C. C. Apreciação musical como indicador da compreensão musical no Vestibular da UFMG. In: CONGRESSO DAANNPOM, 14., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 2005. Sem paginação.
- FRANÇA SILVA, M. C. C. *Composing, performance and audience listening as symmetrical indicators of music understanding*. Tese (Doutorado em Educação Musical PhD)—University of London Institute of Education, Londres, 1998.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-42, 2002.
- GARDNER, H. *As artes e desenvolvimento humano*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- HARGREAVES, D. Within you without you: music, learning and identity. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...*, Curitiba, 2005. p. 350-356.
- HARGREAVES, D.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. (Ed.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 231-269.
- HENTSCHKE, L. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Tese (Doutorado, PhD)–University of London Institute of Education, Londres, 1993.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. A psicologia da criança. Trad. Octavio Mendes Cajado. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 25-43.
- PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1946.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- RUNFOLA, M.; SWANWICK, K. Developmental characteristics of music learners. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford Press, 2002. p. 373-397.
- SWANWICK, K. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. Reflection, theory and practice. *British Journal of Music Education*, n. 25, p. 223-234, 2008.
- SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em 06/07/2009

Aprovado em 02/08/2009

Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier

Theoretical-methodological contributions of history of reading to the field of Music Education: Roger Chartier's perspective

Luciane Wilke Freitas Garbosa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
luwilke@hotmail.com

Resumo. Este artigo constitui-se em um ensaio teórico, no qual apresento algumas reflexões acerca da História Cultural e da escola dos *Annales*, de onde provém o movimento iniciado em meados da década de 1960 no qual Roger Chartier se inspirou, bem como sobre relações desse campo com a educação musical. Assim, apresento um panorama geral do referencial chartieriano, destacando os conceitos de apropriação, representação e cultura popular, centrais nos estudos do autor. Em seguida, exponho os processos de produção do texto e produção do objeto que lhe serve de suporte, focalizando ainda as práticas de leitura ou usos que recaem sobre o livro. A terceira parte do artigo é constituída por reflexões em torno de relações entre o referencial de Roger Chartier e o campo da educação musical. Assim, são apresentadas considerações referentes ao canto enquanto prática de leitura decorrente de cancionários¹ ou de livros escolares de música, os quais se caracterizam como objetos culturais que revelam momentos da história de nossa área.

Palavras-chave: educação musical, Roger Chartier, livros escolares de música

Abstract. This article is a theoretical essay in which I present some considerations concerning Cultural History and the *Annales* school, which was the foreground of the movement started in the 1960s that influenced Roger Chartier. I also present relations of this field with Music Education, offering a general view of the *Chartierian* principles, pointing out the concepts of appropriation, representation and popular culture; all of them seminal in the studies of the above mentioned author. Next, I deal with the processes of text production, focusing on reading practices or uses of the textbook. The third part of this article presents considerations concerning relations between Roger Chartier's principles and the field of Music Education, with reference to singing as a reading practice to decode song books or school music textbooks, which are viewed as cultural objects that reveal moments of history in our field.

Keywords: Music Education; Roger Chartier; school music textbooks

A história cultural

A história, enquanto disciplina institucionalmente legitimada nos anos 1960 e 1970, configurava-se como uma das áreas acadêmicas

dominantes, cujo foco de estudos centralizava-se em problemáticas econômicas, demográficas e sociais. Com o desafio lançado pela linguística,

¹ O termo "cancioneiro", neste estudo, refere-se a obras constituídas a partir de coleções de canções dirigidas, em especial, à escola.

sociologia e psicologia, em relação aos fundamentos teóricos e aos saberes sobre os quais a história se sustentava, observou-se uma reação dos historiadores “desviando a atenção das hierarquias para as relações, das posições para as representações” (Chartier, 1990, p. 14). Dessa forma, a partir de propostas de estudo até então alheias à história e com a importação de novos princípios, os historiadores,

[...] puseram em ação uma estratégia de captação lançando-se nas frentes abertas por outros. De onde o aparecimento de novos objetos em seu questionamento: as atitudes diante da vida e da morte, os rituais e as crenças, as estruturas de parentesco, as formas de sociabilidade, os funcionamentos escolares etc. – o que significava constituir os novos territórios do historiador por meio da anexação dos territórios dos outros (etnólogos, sociólogos, demógrafos). (Chartier, 2002, p. 63).

A partir desse momento, foi-se configurando um novo paradigma, apoiado tanto na tradição da história das economias e das sociedades quanto nos novos campos de pesquisa que se abriam. Com a introdução de novas questões e, conseqüentemente, de outros tipos de fontes e métodos, configurava-se uma nova história, nomeada pelos historiadores dos *Annales*² como história das mentalidades ou psicologia histórica. Conforme Burke (1997, p. 397), a Nova História buscava “substituir a narrativa tradicional de acontecimentos por uma história problema, descrever/reconhecer a história além de fatos políticos, buscando os elementos de todas as atividades humanas” e, conseqüentemente, integrando a história com “outras disciplinas das Ciências Sociais.”

Desta forma, a história cultural se configurou, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a partir da articulação dos postulados da história social com novos campos de investigação, através da colaboração de historiadores pertencentes à tradição dos *Annales*, incluindo historiadores da literatura, bibliógrafos, paleógrafos e outros. Assim, o trabalho histórico foi chamado a rever seus princípios que incluíam projetos de uma história global. Os historiadores passaram a buscar a compreensão da sociedade e de seu funciona-

mento desvinculados de uma divisão rigidamente hierarquizada, no intuito de entendê-la a partir de um relato, de um acontecimento, de práticas particulares ou mesmo de objetos. Da mesma forma, voltaram-se a singularidades regionais e, finalmente, buscaram as variações culturais, visto a impossibilidade de se explicar acontecimentos e práticas unicamente a partir da história social ou de diferenciações socioeconômicas.

A atual definição de história cultural coloca o pesquisador diante dos próprios artefatos. Assim, o historiador interpreta-os enquanto objetos históricos de análise, cujo principal objetivo consiste na identificação do “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16-17). Nessa perspectiva Roger Chartier, enquanto historiador dedicado aos estudos em torno do livro e de suas formas de leitura, considera a história cultural como uma história das representações coletivas do mundo social, ou seja, “de las diferentes formas através de las cuales las comunidades, partiendo de sus diferencias sociales y culturales, perciben y comprenden su sociedad y su propia historia” (Chartier, 1996, p. i).

O referencial de Roger Chartier

Para a compreensão da perspectiva teórica proposta por Chartier, alguns conceitos são considerados centrais, ou seja, as noções de apropriação, representação, e de cultura popular/cultura erudita ou de elite. Da mesma forma, os processos de produção, compreendendo a produção do texto e a produção do impresso; de circulação; e de apropriação, caracterizando os usos ou práticas que do objeto se apoderam, são essenciais dentro dessa concepção.

Frente ao exposto, parte-se de uma divisão tradicional do fazer histórico que opunha alta cultura/cultura de elite e cultura popular. Objeto privilegiado da história das mentalidades na França, a cultura popular, ou cultura da maioria, relacionava-se a uma abordagem coletiva e quantitativa, referindo-se a conjunto de textos nomeado Biblioteca Azul.³ Em síntese,

² Conforme Burke (1997), os *Annales* foi um movimento dividido em três fases, compreendendo, inicialmente, uma reação radical contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos; uma segunda fase, marcada pela aproximação ao que compreendemos como escola, com conceitos e novos métodos; e um terceiro momento que assinala uma fragmentação, o qual exerceu grande influência sobre a historiografia, em abordagens chamadas de Nova História ou História Cultural. Assim, torna-se importante enfatizar que os *Annales* não se constituía em uma “escola” rigidamente organizada ou fechada em torno de uma convicção ou paradigma, mas em um movimento não homogêneo, marcado, conforme Jacques Revel, por um conjunto de estratégias, por uma nova sensibilidade, de forma a promover a pluridisciplinaridade, favorecendo a união das ciências humanas.

³ Conforme Burke (1997), os *Annales* foi um movimento dividido em três fases, compreendendo, inicialmente, uma reação radical contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos; uma segunda fase, marcada pela aproximação ao que compreendemos como escola, com conceitos e novos métodos; e um terceiro momento que assinala uma fragmentação, o qual exerceu grande influência sobre a historiografia, em abordagens chamadas de Nova História ou História Cultural. Assim, torna-se importante

[...] todas as formas culturais onde os historiadores reconheciam a cultura do povo revelam-se, atualmente, sempre como conjuntos mistos que reúnem, em uma imbricação difícil de desatar, elementos de origem muito diversa. [...] saber se deve ser chamado de popular o que é criado pelo povo ou então o que lhe é destinado é, pois, um falso problema. Importa, antes de tudo, a identificação da maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, cruzam-se ou imbricam-se diferentes figuras culturais. (Chartier, 2002, p. 49).

A noção de apropriação, fundamental para Chartier e para a história cultural, relaciona-se à pluralidade de compreensões, de interpretações e, por consequência, de empregos. Refere-se assim à liberdade criadora dos agentes, no caso, dos leitores. Para Chartier (2002, p. 68) apropriação refere-se a “uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem”. Logo, apropriação refere-se à construção de sentido a partir de uma leitura ou de uma escuta, efetuada pelas comunidades de leitores frente aos discursos e dirigidas pelos elementos inscritos nas páginas que compõem obras ou textos singulares.

O conceito de representação e sua articulação com as práticas culturais caracteriza outra noção essencial no esquema teórico de Chartier. Representação pode ser entendida como uma forma de internalização, de incorporação da estrutura social pelos indivíduos e, conseqüentemente, da criação de esquemas de percepção e de juízo, no âmbito pessoal, os quais fundamentam as maneiras de pensar e de agir. Por outro lado, cada indivíduo socialmente organizado constrói uma representação de si a partir de gestos, de um estilo de vida, de uma existência, ou seja, as representações que cada indivíduo, grupo ou comunidade elabora de si, bem como seu reconhecimento ou não por parte de outros grupos, constituem a sua realidade social. Um terceiro sentido para essa noção relaciona-se à representação de uma identidade, de um poder, de uma coletividade através de seus representantes.

As representações caracterizam uma história de relações simbólicas de força, onde os dominados aceitam ou rejeitam as representações forjadas que visam a perpetuar sua submissão e seu assujeitamento. Inscritas nas práticas que compõem o cotidiano, as representações são construídas pelos discursos, assegurando e perpetuando uma dependência ou uma dominação.

Representações, enquanto objetos da história cultural, têm por objetivo a construção do mundo social, podendo ser fabricadas a partir de formas simbólicas ou iconográficas, expressas mediante discursos, gestos e textos, fundindo as noções de representação e prática. Segundo Chartier (2002, p. 66), “não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido a seu mundo”. As práticas discursivas, das quais os textos e as obras são constituídas, são produtoras de sentido, ordenamento, hierarquização, e assim espelham e são espelhadas por meio das representações que as produzem e que contêm. Por outro lado, as práticas de apropriação caracterizam-se como plurais, múltiplas, complexas, compreendendo formas diferenciadas de interpretação.

Imagens, textos, rituais, canções e comportamentos são, nesse sentido, fontes preciosas para a história cultural e para o estudo das representações sociais. Da mesma forma, afirma Chartier, objetos específicos para uma aproximação nessa linha de investigação dizem respeito a

[...] textos canônicos o no, obras clásicas o sin mérito, pero también la producción iconográfica en todas sus formas o inclusive, si es posible reconstituirla, la circulación de la música, del canto y de todas las formas que se remiten a la palabra viva. Son objetos legítimos, fundamentales y articulados, podríamos decir, de la Historia Cultural. (Romero, 2000).

A história do livro constitui assim um dos domínios da história cultural, dirigindo suas investigações para as conjunturas da produção impressa, para as estratégias editoriais, bem como para a desigual posse do livro numa sociedade, tratando o texto, no entanto, como uma abstração, como um discurso existente fora do objeto que o dá a ler, e a leitura como ato universal. A partir de interrogações direcionadas à apropriação do discurso pelo leitor, a história do livro foi se convertendo em história das leituras, examinando os distintos modos de leitura, interpretação e apropriação do texto em uma sociedade, bem como as formas plurais com que leitores diferenciados apreendiam e manejavam os discursos contidos nos livros.

Considerar e aplicar a perspectiva de uma história das leituras “implica reconhecer o vínculo essencial entre o texto em sua materialidade, que suporta os textos, e as práticas de apropriação, que são as leituras” (Chartier, 2001a, p. 29). Desse modo, a perspectiva chartieriana se volta à materia-

ênfatar que os Annales não se constituía em uma “escola” rigidamente organizada ou fechada em torno de uma convicção ou paradigma, mas em um movimento não homogêneo, marcado, conforme Jacques Revel, por um conjunto de estratégias, por uma nova sensibilidade, de forma a promover a pluridisciplinaridade, favorecendo a união das ciências humanas.

lidade dos objetos culturais e de sua participação nos processos sociais, analisando assim “aspectos materiales del libro y prácticas de lectura” (Rockwell, 2001, p. 11). Nessa circunstância, os textos

[...] não existem fora de uma materialidade que lhes dá existência. Esta materialidade geralmente é um objeto, um manuscrito ou um impresso, mas também pode ser uma forma de representação do texto sobre o palco, uma forma de transmissão vinculada às práticas da oralidade: recitar um texto, lê-lo em voz alta etc. Todos estes elementos materiais, corporais ou físicos, pertencem ao processo de produção de sentido. (Chartier, 2001a, p. 30).

Para Rockwell (2001, p. 15), a análise da materialidade do texto requer o exame dos aspectos físicos do livro, englobando a disposição do texto nas páginas, a impressão e a encadernação, o tamanho e a extensão do livro. Para a autora, “los ilustradores e impresores agregan otros elementos – la proporción y relación entre texto e ilustración, el uso de símbolos y elementos gráficos, el tipo y tamaño de la letra, y la disposición de los ejercicios – que orientan la lectura” (Rockwell, 2001, p. 15-16).

Os objetos culturais, em sua dimensão material, são elaborados, transmitidos e apropriados pelos indivíduos mediante os processos de produção, circulação e recepção. Nessa perspectiva, o surgimento de tais produções culturais resulta, inicialmente, das circunstâncias do meio, objetivando atender as expectativas e necessidades de um determinado contexto. Livros impressos, enquanto objetos culturais, constituem-se em frutos do trabalho de indivíduos, compreendendo autores ou organizadores e editores, imersos numa determinada situação histórica e existencial, e sujeitos às influências do meio, as quais marcam tanto o processo de produção quanto os processos de circulação e recepção. Inscritos nessas dimensões, encontram-se ainda as figuras do livreiro, do leitor, além de mediadores que se interpõem entre os processos.

O processo de produção de textos, o qual pode ser entendido como uma criação inédita ou como a organização de uma obra por um ou mais indivíduos inseridos em um contexto específico, sofre, portanto, a ação de diferentes forças que influem em suas estruturas textuais, em seus conteúdos e nas suas formas de apresentação.

Enquanto processo, a produção é constituída por duas etapas fundamentais, ou seja, a produção do texto, efetuada por um ou mais indivíduos,

e a produção do objeto, o livro impresso, que o conduz à leitura. No que se refere ao texto, os personagens dessa elaboração dizem respeito ao autor ou ao organizador.⁴ Para Chartier (1997, p. 22), o autor não escreve livros, mas “textos que se tornam objectos escritos, manuscritos, gravados, impressos (e hoje informatizados)”. Assim, autor ou organizador, responsável por selecionar e organizar textos de modo inédito, inscrevem na obra elementos voltados a uma leitura desejada. O autor, cujo “nome próprio dá identidade e autoridade ao texto” (Chartier, 1999, p. 32), se constitui no sujeito produtor de um discurso. Tal personagem busca inscrever no texto um conjunto de dispositivos que o conduzam a um protocolo de leitura, objetivando, em última instância, a transmissão de um sentido único, uma leitura autorizada, uma interpretação correta, um condicionamento do texto sobre o leitor. Nesse sentido, “[...] podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção” (Chartier, 2001b, p. 96).

Considerando-se a trajetória que vai do texto ao leitor, a edição, que compõe a segunda etapa da produção do livro, é o momento em que o discurso transforma-se no objeto impresso que o conduz à leitura, associando-se à figura do editor. Conforme Chartier (1999, p. 53-54),

o editor pode possuir uma gráfica, mas isto não é necessário e, em todo caso, não é isto que fundamentalmente o define; ele pode também possuir uma livraria, mas tampouco é isso que o define em primeiro lugar. [...] Seu sucesso depende de sua inventividade pessoal. [...] Tudo gira em torno deste empreendedor singular que se vê também como um intelectual e cuja atividade se faz em igualdade com a dos autores; daí, aliás, suas relações freqüentemente difíceis e tensas.

Assim, os dispositivos empregados pelo autor somam-se àqueles utilizados pelo editor, o qual desempenha papel fundamental na produção e na difusão do objeto impresso. Segundo Chartier (2001a, p. 50), o editor moderno é o responsável pela seleção dos textos, pela adequação dos discursos, pelo formato e pelo encontro do objeto com um público de leitores.

Os suportes e as formas textuais dependem da figura do editor, ao qual é conferido o poder de decisão na produção do livro, envolvendo desde a seleção dos textos, o pagamento do autor, até as modificações que lhe parecerem pertinentes. Nesse

⁴ A produção de um texto se relaciona tanto à figura do autor quanto do organizador. O autor é o sujeito responsável pelo ineditismo de um texto e o organizador pelo ineditismo de uma disposição. Assim, compreende-se o processo de produção do texto como fruto do trabalho do autor ou do organizador, quando for o caso.

processo, o editor busca a melhoria da obra literária, bem como sua adequação aos leitores, ou seja, às capacidades de leitura dos compradores. Dessa maneira, ao editor, visto sua função de leitor, é permitida a transformação ou modificação dos originais, incluindo, segundo estudos efetuados por Chartier (1990, p. 129-130), a remodelação da apresentação dos textos com sua redução ou simplificação, envolvendo o encurtamento do número de capítulos, parágrafos e episódios considerados supérfluos; a divisão e a criação de novos capítulos aos textos, com a multiplicação de parágrafos e a inclusão de títulos e resumos; e a censura a descrições e terminologias. Por meio das intervenções é então dirigido ao público um texto, espelhando as competências que o editor imagina serem de seu público leitor. Autor e editor são, nessa perspectiva, os responsáveis diretos pela produção do impresso.

O autor, enquanto produtor do texto, efetua uma pré-seleção de acordo com o que considera como tendência literária defendida pelo editor e aspirada pelo leitor. No entanto, novas seleções se impõem, as quais são realizadas pelas instâncias econômicas, culturais e ideológicas que norteiam os projetos de produção do impresso, determinadas pelos interesses dos editores ou de grupos que mantêm o poder, produzindo representações do mundo social.

O processo de produção do livro escolar, em suas etapas de produção do texto e produção do impresso, inclui, necessariamente, uma série de escolhas. Logo, a seleção de temas e de conteúdos a serem abordados, a organização do material, com a distribuição do conhecimento e das tarefas, a escolha da metodologia, bem como a escolha dos textos a serem ilustrados e dos elementos gráficos predominantes, constituem aspectos que caracterizam os dispositivos empregados pelos agentes produtores do texto – autor e editor – com vistas a um protocolo de leitura. Nesse processo, entram em jogo as intenções e estratégias dos produtores, a partir dos objetivos, valores, ideias, comportamentos e mensagens que desejam veicular.

A circulação do artefato cultural compreende a “constituição de um público sem que as pessoas estejam necessariamente no mesmo lugar, em mútua proximidade” (Chartier, 2001a, p. 64). Dessa forma, uma produção pode ser concebida objetivando uma circulação mais ampla e popular, em que autores e editores pretendem ganhar um público mais numeroso. Há uma intenção dos produtores na elaboração de impressos com preços acessíveis e uma facilitação da leitura, cujas possíveis alterações são efetuadas nas etapas que compreendem

o processo de produção. Circulação, nesse sentido, caracteriza um espaço de recepção, imaginado antes ou durante os processos de produção do texto e produção do impresso, revelando um público, o qual se constitui em indício para a caracterização da circulação de um discurso.

Integrando o tripé do qual fazem parte autor, obra e leitor, a circulação não se realiza de forma direta. Com o crescimento de um público cada vez mais heterogêneo e com sua dispersão na sociedade moderna, o distanciamento entre autor e público se acentuou, havendo a intervenção de mediadores que se interpõem entre os processos. De acordo com Darnton (1990, p. 109), os objetos que comunicam o texto estão inseridos num “circuito de comunicação que vai do autor ao editor, passando pelo impressor, pelo distribuidor, pelo vendedor, até chegar ao leitor”, no qual mediadores atuam como conectores, auxiliando na transmissão do objeto impresso ao público.

Para Chartier (1997, p. 35-36), o acesso ao impresso não se dá unicamente por meio da propriedade particular do livro ou do manuseamento do objeto em uma biblioteca. Da mesma forma, a aproximação com o escrito se dá tanto entre letrados e virtuosos da leitura quanto entre analfabetos ou não letrados, os quais apreendem o texto por meio da oralização, ou seja, pela mediação de uma voz que os lê em diferentes espaços.

A circulação de textos entre leitores numerosos pode indicar funções disciplinares aos discursos, de forma a moldar comportamentos e gestos em virtude da amplitude de seu destino. Nesse sentido, a partir do estudo da cultura impressa nas sociedades do Antigo Regime, Chartier (1997, p. 38) observou que a circulação de textos entre leitores populares revela a

[...] importância atribuída à escrita, e aos objetos que a veiculam, por todas as autoridades que pretendem regular os comportamentos e moldar os espíritos. Daí o papel pedagógico, aculturador, disciplinador, atribuído aos textos colocados em circulação para leitores numerosos; daí também, as verificações feitas ao impresso, submetido a uma censura que deve afastar dele tudo o que poderia pôr em perigo a ordem, a religião ou a moral.

Aos processos de produção e circulação vem somar-se ainda a recepção do texto pelo leitor, caracterizando o momento do processo em que a noção de apropriação sobrevém. O texto, para se constituir em obra, necessita ser lido, interpretado e apropriado, o que significa considerar que “um texto existe apenas porque há um leitor para lhe atribuir um significado” (Chartier, 1997, p. 12). A leitura enquanto prática realiza-se em um espaço históri-

co, no qual os leitores compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes, significados culturais e representações sociais. As leituras e seus significados, no entanto, são plurais enquanto práticas de invenção de sentido, “uma prática – a leitura – que raramente deixa vestígio, que se espalha numa infinidade de actos singulares, que se liberta facilmente de todos os constrangimentos que desejam dominá-la” (Chartier, 1997, p. 12).

O leitor, enquanto indivíduo central no ato da leitura, normalmente é visto pelo autor como “sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada” (Chartier, 1992, p. 213). No entanto, o leitor distorce, ressignifica e recria os discursos a partir de suas vivências e experiências, inventando novas leituras de um mesmo texto. “Ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. [...] ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros” (Chartier, 1992, p. 214).

O ato da leitura é o encontro entre uma proposta e uma recepção, entre o autor e o leitor, cujos significados plurais e móveis são construídos, nessa ligação, a partir de fatores relacionados não só aos produtores e ao público leitor, mas ao tempo e aos espaços nos quais tais sujeitos se encontram. Desse modo, a familiaridade com a leitura e com a escrita não é idêntica para todas as comunidades de leitores, cujas diferenças se fazem notar entre os sexos, as profissões, as condições sociais, a escolarização, as faixas etárias, bem como entre as populações do campo e da cidade.

A leitura, enquanto prática plural, é condicionada por fatores ligados à disposição do corpo, ao uso da voz e ao ritmo no ato de ler (Rockwell, 2001, p. 16). Da mesma forma, as competências dos indivíduos para a leitura, as necessidades e expectativas das comunidades de leitores e o espaço onde a leitura é efetuada, se privado e fechado – na biblioteca, no gabinete, no quarto – ou coletivo e aberto – no jardim, na praça, na escola influem nessa prática cultural. Nesse sentido, um fator a influir na leitura diz respeito à coletividade ou à individualidade, ou seja, à leitura visualizada, privada, íntima, solitária ou, por outro lado, à leitura oralizada, compartilhada, pública. Para Rockwell (2001, p. 16), “diversos elementos del contexto condicionan y orientan las maneras de leer. El espacio, la luz, el mobiliario y los útiles influyen en estas maneras.”

As formas tipográficas do impresso constituem um dos elementos que regulam a significação

ou ressignificação do discurso pelo leitor, induzindo as maneiras de ler, visto que a compreensão do texto depende, em parte, das formas pelas quais atinge o leitor. A disposição e a divisão do texto, sua tipografia e suas ilustrações podem sugerir leituras diferentes, afetando o processo de construção de sentido, visto que a organização tipográfica traduz uma intenção autoral ou editorial. Da mesma forma, os sinais visíveis presentes nos textos, incluindo títulos antecipadores, caixas de memória e resumos, afetam a prática do ler, dirigindo a leitura a um protocolo autorizado. Desse modo, o formato, a paginação, o modo de fragmentação do texto, as convenções tipográficas remetem a uma função que, em última análise, visa a exprimir uma intenção, dirigir uma recepção, forçar o leitor a uma interpretação correta.

Apesar da presença de elementos que conduzem a um significado único, a liberdade do leitor, enquanto criador de sentidos ou ressignificador, concede à leitura o “estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora” (Chartier, 2001b, p. 78), a qual, a partir de estruturas abertas a reapropriações e ressignificações, dirige-se a distintas comunidades de leitores inscritas em situações históricas diferenciadas. Dessa forma, as variações presentes nas relações estabelecidas entre texto, livro e leitura são objetos de múltiplas decifrações exploradas a partir dos próprios textos, mediante o seu formato, a sua apresentação, o discurso veiculado, e as suas leituras, “entendidas como práticas concretas e como processos de interpretação” (Chartier, 1997, p. 12-13).

Os textos presentes nos impressos constroem representações, as quais são essenciais para uma história das práticas da leitura. Identificar os discursos que constroem as representações e as próprias representações do mundo social dadas como naturais constitui a tarefa do pesquisador imbuído na compreensão das relações entre artefatos, práticas e mundo social e, nessa perspectiva, entre literatura, cultura e sociedade.

O referencial adotado e o campo da educação musical

Para a análise pretendida, é importante que se contextualize acerca da história da leitura nos campos da educação e da educação musical, refletindo-se, a seguir, sobre as possibilidades dessa história frente às práticas do canto escolar. Em seguida, buscam-se na história da educação musical brasileira dois momentos cujas práticas escolares foram marcadas pelo uso da canção, de modo a compreenderem-se possibilidades do referencial chartieriano para a área.

A história da educação, enquanto área de estudo, apresenta algumas áreas bem delimitadas para investigação, as quais incluem o estudo dos indivíduos que frequentaram escolas, colégios e universidades; dos programas, das disciplinas e dos materiais educacionais; além do campo de estudo das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a história da leitura se configura em uma linha de investigação tanto para o campo dos materiais pedagógicos quanto para o campo das práticas efetuadas. Assim, uma das vinculações realizadas entre história da leitura e da educação se deu a partir da noção de alfabetização funcional,⁵ ajustada à aplicabilidade da leitura ao cotidiano e à mensagem religiosa. Outro vínculo se deu através da noção de alfabetização ligada a um conjunto de textos ou repertório de autores clássicos ou canônicos, os quais deveriam fazer parte da educação dos indivíduos.

O duplo registro histórico do ensino escolar e de seus suportes liga-se à própria definição de leitura e de seus fins (porque, no primeiro caso, a alfabetização funcional utiliza como suporte na escola as cartilhas, os silabários, os catecismos – material que mistura uma didática religiosa elementar com a aprendizagem da leitura), enquanto que a abertura da leitura aos valores que a vinculam a uma definição do indivíduo, de uma nação ou de uma cultura, levam a inventar manuais e a enriquecer seus conteúdos. (Chartier, 2001a, p. 78).

A perspectiva teórica adotada e suas relações com o campo da educação musical focalizam o livro de música ou o cancionário⁶ como material central no processo pedagógico da área. Assim, a leitura escolar, através de manuais e livros de música, envolve o coletivo, transforma os indivíduos e, por vezes, determina a interpretação. Enquanto objetos voltados a uma circulação numerosa, livros escolares apresentam funções disciplinares, moldando espíritos e comportamentos. Nessa perspectiva, Chartier (1997, p. 37) observou que “há muitos textos que têm tendência para se anularem enquanto discurso, produzindo na prática comportamentos reconhecidos como corretos em relação às normas sociais ou religiosas.”

Os textos, e nesse sentido os livros e manuais utilizados na prática do canto, transmitem um conhecimento que se deseja veicular, produzindo efeitos de caráter prático nos espaços em que circulam. Tais textos apresentam diferentes funções, as quais variam conforme o leitor, a disciplina e o contexto no qual são elaborados e utilizados (Gerard; Roegiers, 1998, p. 74). Livros didáticos, manuais

escolares, cancionários, livros de música, enquanto objetos culturais produzidos por um ou mais indivíduos, constituem-se em trabalhos de elaboração e redefinição da realidade, construção e espelho de uma sociedade (Choppin, 2002, p. 22).

A partir do estudo de textos da sociedade do Antigo Regime, Chartier se deparou com livros escritos, mas também com uma prática amplamente oral, gestual e iconográfica, identificando imbricações múltiplas entre os modos de expressão. Nesse contexto, os livros escolares de música, voltados à prática vocal e instrumental, enquanto objetos culturais que constituem e são constituídos por representações sociais elaboradas a partir de uma expressão sonora, caracterizam uma prática de leitura específica, na qual a produção musical se alicerça sobre uma sucessão de sons que guardam uma organização e, por vezes, determinam a experiência. O canto, enquanto prática de natureza sonora, combina as formas literárias e textuais com as formas musicais, produzindo experiências singulares. Na canção, o texto apresenta como veículo de difusão as melodias, harmonias e estruturas musicais que conduzem as mensagens a letrados e não-letrados, elite e povo, homens, mulheres, crianças, influenciando no processo de apropriação. Nesse sentido, manuais escolares de música ou cancionários, de modo geral, se caracterizam pela difusão do canto, constituindo uma forma de comunicação garantida pela oralização, o que supõe “a presença, a eficácia e a força de uma voz que o fará em voz alta, ou que recitará ou declamará ou atuará sobre o palco” (Chartier, 2001a, p. 83). Livros de música elaborados a partir da canção, produzidos para a escola e utilizados em tais espaços, constituem-se assim em objetos da cultura escolar que revelam tendências pedagógicas e práticas de sala de aula.

Na prática do canto realizada nos espaço escolar, a voz constitui o instrumento pelo qual a mensagem é disseminada entre o público. Da mesma forma que a leitura, nos séculos XVI e XVII, o canto “constrói-se como uma oralização, e o seu ‘leitor’ como o auditor de uma palavra leitora. Dirigida assim tanto ao ouvido como ao olho, a obra joga com formas e processos aptos para submeter a escrita às exigências próprias da performance oral” (Chartier, 1997, p. 21).

Como prática de natureza oral, o canto sustenta o encontro com o outro, induz uma prática

⁵ Alfabetização funcional diz respeito não só à capacidade de ler e escrever, mas de fazer uso da leitura e da escrita de modo a continuar aprendendo ao longo da vida (Soares, 2004).

⁶ No contexto deste trabalho, cancionários, manuais ou livros escolares de música são compreendidos como objetos característicos da cultura escolar, produzidos e utilizados para fins educacionais, especificamente voltados a práticas de ensino e aprendizagem em música, tendo como principal elemento a canção.

socializadora, alimentando uma relação entre o leitor-cantor e a comunidade de ouvintes, permitindo, desse modo, uma apropriação indireta da cultura escrita. Em virtude de sua natureza, a execução vocal apresenta um grande poder de alcance, estendendo-se a pessoas não familiarizadas com o texto impresso e com a leitura. Através do seu efeito multiplicador, o canto concede aos menos letrados a participação na prática coletiva, mesmo que de forma passiva, favorecendo a veiculação de normas e valores a todos os segmentos da sociedade, independentemente de raça, gênero, letramento ou classe.

No que se refere às características específicas do material, as estruturas textuais repetitivas e as melodias curtas do repertório que compõe os manuais escolares são provenientes, muitas vezes, do cancionero popular ou de uma combinação de temas e motivos do povo com a tradição musical erudita, permitindo um aprendizado e uma memorização quase que imediatos. Para Chartier (1990, p. 230), “os materiais que transmitem as práticas e os pensamentos das pessoas comuns são sempre formas e temas mistos e combinatórios, invenção e tradição, cultura erudita e folclore”.

A canção popular, também reconhecida como folclórica ou vernácula,⁷ enquanto repertório presente em livros escolares, é marcada por uma prática de natureza circular, ou seja, de uma prática oral a um texto escrito, do objeto impresso à sua performance para um público e o consequente retorno à oralização. Nessa perspectiva, o manual escolar de música, enquanto produto de autores ou organizadores, consiste em uma seleção de canções inéditas e de canções já publicadas, por vezes conhecidas, as quais podem ter atravessado uma prática circular, apresentando características diferenciadas em relação aos elementos musicais e textuais oriundos das diferentes leituras e apropriações.

Uma vez contendo fórmulas da tradição popular, a canção pode caracterizar um re-encontro no livro com canções já conhecidas por intermédio da comunidade ou da família, em que o aluno, uma vez em contato com a melodia ou com o texto já memorizado, re-encontra-o e confirma-o. Como nos textos da Biblioteca Azul ou da literatura de cordel, os cantores-leitores-ouvintes “uma vez confrontados com o livro, os reconhecem mais do que os descobrem” (Chartier, 1990, p. 130).

Tendo em vista a singularidade dos textos, a prática do canto, em algumas comunidades, gira em torno de poucas canções provenientes de uma tradição cultural passada de pai para filho, cuja aprendizagem se alicerça em torno da escuta e da memória. Nesse tipo de prática, baseada em uma ligação afetiva entre leitor e texto, há uma produção de efeito nos indivíduos de um mesmo grupo em virtude da incorporação do discurso à existência pessoal, na qual professores e pais atuam na formação do gosto e de protocolos de leitura.

Em virtude de sua natureza e organização, os cancioneros, de modo geral, permitem ainda uma leitura descontínua, salteada, possibilitando uma aprendizagem mais flexível, marcada pela alternância das canções, caracterizando um material pedagógico cuja estrutura não é fixa. O espaço de leitura dos livros de música, inicialmente a sala de aula, e a própria natureza da área, requerem o uso do corpo em virtude da rítmica inerente às melodias. Seja em pé ou sentado, o corpo faz parte do ato de cantar, produzindo uma prática cultural, na qual protocolos e maneiras de ler se encontram.

Em sala de aula ou na comunidade, as canções podem ser entoadas pelo professor-oralizador ou por outro indivíduo, sendo memorizadas pelos alunos-ouvintes. A prática escolar do canto, realizada na coletividade da sala de aula ou em um espaço de auditório, conduz a recepções, interpretações e apropriações diferenciadas, dependentes das identidades daqueles que ouvem.

Enquanto textos que constroem representações, os livros ou manuais escolares de música guardam vestígios sobre sua circulação, sobre as concepções de leitura e de leitor, e sobre aquilo que se privilegiou ou não para ser lido e conservado em uma dada época. Da mesma forma, os cancioneros, que combinam formas musicais, literárias, e gráficas, produzem representações objetivando a modificação de uma ordem, configurando-se em fontes privilegiadas para a investigação da cultura escolar. Em face disso, o livro didático configura-se na “chave dos paradigmas de leitura ou das práticas de leitura próprios de comunidades particulares” (Chartier, 2001a, p. 162). A partir da materialidade dos cancioneros, das formas de ler em sala de aula ou no cotidiano, das práticas orais que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, ao pesquisador é permitido transitar entre protocolos de leitura e práticas reais, registrando a história da educação musical no país, mediante

⁷ De acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 2849), “vernáculo” se refere ao que é “próprio de um país, nação, região”.

os cancioneiros ou livros escolares de música de cada época.

Na história do ensino de música no Brasil, o trabalho alicerçado sobre a canção se tornou fundamental em diferentes momentos e espaços. As missões religiosas assinalam uma forte relação entre fé, educação, texto, gesto e música, verificando-se práticas alicerçadas sobre a mensagem divina ou sobre textos canônicos, desde a chegada dos jesuítas ao país. Em diferentes espaços, tais textos buscaram uma interpretação correta, uma leitura autorizada, uma disposição dos corpos. Nas escolas, com o movimento orfeônico; nas igrejas, com os hinos religiosos; nas sociedades de canto, com as melodias da cultura; nas famílias, com as canções da infância; nos clubes, nos espaços destinados ou mesmo ocupados pela canção, as leituras se fizeram marcadas pela presença da música, conduzindo a uma apropriação decorrente de uma voz, de uma audição, de uma oralização.

Nesse sentido, a materialidade dos textos não se constitui somente a partir do livro impresso, mas de representações de um texto sobre o palco, do canto compartilhado no grupo e pelo grupo.

Os corais, como prática musical presente nos serviços religiosos, contribuíram para um ensino musical coletivo, caracterizando uma educação musical sacra. Especialmente entre os luteranos, a música era entendida como veículo de pregação do evangelho. Assim a comunidade participava do culto expressando um pensamento e uma ação conjunta através do canto-coral. Os eventos não eram puramente musicais, compreendendo-se a canção não como adorno ou preenchimento do tempo nos cultos, mas como instrumento de reforço à fé luterana. Neste sentido, os hinos eram concebidos como palavras oradas e clamadas, como meios para professar a crença de toda a comunidade unida em forma de música. Fé e canto-coral em conjunto se complementavam, interagindo com os fiéis e colaborando para o desenvolvimento de comunidades cantantes que professavam musicalmente a crença em Deus. (Garbosa, 2003, f. 28-29).

A Reforma se apóia nesses conventículos em que o canto dos salmos e a leitura em voz alta do Evangelho

misturam na fé aqueles que lêem e os que ouvem, os que ensinam e os que aprendem. [...] Reunindo homens e mulheres, letrados e analfabetos, fiéis de profissões e de bairros diferentes, os cultos protestantes, tal como se pode perceber, apesar do segredo que os cerca, nas cidades atingidas pela Reforma, são um dos lugares em que se opera, em comum, a aprendizagem do livro. [...] Lido e comentado pelos ministros e pregadores, possuído e manuseado pelos fiéis, o texto impresso impregna toda a vida religiosa das comunidades protestantes em que o retorno à verdadeira fé não se separa da entrada do escrito impresso na civilização. (Chartier, 2004, p. 101-102).

O canto orfeônico, enquanto um dos principais movimentos musicais que marcaram a década de 1930, trouxe a canção como elemento primordial para o desenvolvimento do sentimento de brasilidade. Mais do que ensinar aos alunos a arte musical, buscava-se incutir nos estudantes o amor à pátria através da música. Desejava-se uma interpretação única, autorizada e imposta pelas instâncias políticas pelos setores pedagógicos.

A construção deste sentimento de brasilidade, da celebração de heróis e feitos heróicos através do entoar de canções e hinos patrióticos visava tatuar no espírito dos alunos de canto um forte sentimento de identificação com a Pátria, além de uma consciência musical autenticamente brasileira, de modo que suas ações futuras estivessem impregnadas destas "paixões cívicas". (Teo, 2002, f. 21).

Os cancioneiros já não se fazem presentes com a mesma intensidade nas escolas do país. O canto escolar, por sua vez, não silenciou; encontra-se nos espaços educativos com toda a força de uma prática oral. Vozes, corpos, gestos, disposições... Textos, leituras, apropriações, representações... Para a história da educação musical no Brasil não se faz suficiente a construção de uma história dos manuais escolares a partir dos textos veiculados pelas canções escolares. Torna-se necessário que se ingresse no território das práticas de leitura, dos usos, apropriações e representações, que guardam vestígios de uma cultura escolar, revelando práticas pedagógico-musicais.

Referências

- BURKE, P. A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- _____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. (Org.). A nova história cultural. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.
- _____. El mundo como representación: historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.
- _____. A ordem dos livros. Lisboa: Vega: Passagens, 1997.
- _____. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- _____. Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). Práticas da leitura. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b. p. 77-105.

_____. À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002.

_____. Leituras e leitores na França do antigo regime. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. História da Educação, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.

DARNTON, R. O que é a história dos livros. In: DARNTON, R. (Org.). O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 109-131.

DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Dirigido por Antônio Houaiss, Mauro de Salles Villar e Francisco Manuel de Mello Franco. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARBOSA, L. W. F. Es tönen die Lieder...: um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados. Tese (Doutorado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

GERARD, F.-M.; ROEGIERS, X. Conceber e avaliar manuais escolares. Portugal: Porto Editora, 1998.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, 2001.

ROMERO, J. Roger Chartier: "Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación". Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2000. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25_03_MAGDA_SOARES.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2009.

TEO, M. O musicar das ordens: a trilha sonora (in)disciplinar do Estado Novo em Florianópolis. Monografia (Graduação em História)—Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Recebido em 07/07/2009

Aprovado em 02/08/2009

A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem

Scientific production focusing on the relation between Music Education and non-specialist music teachers: mapping Abem's research

Kelly Werle

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
kelly_werle@yahoo.com.br

Cláudia Ribeiro Bellochio

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

Resumo. Este artigo trata de um levantamento da produção científica da Abem, nos anais dos encontros nacionais da associação no período de 2001 a 2008, bem como na Revista da Abem, que resultou em um mapeamento de trabalhos e artigos que focalizam a relação entre professores da educação infantil e anos iniciais, não-especialistas em música, e a educação musical. Através de uma pesquisa de levantamento foram mapeados 63 trabalhos e 11 artigos, os quais foram analisados a partir da multiplicidade de enfoques que o tema foi abordado, sendo categorizados em: formação acadêmico-profissional, formação continuada e educação musical na educação básica. Os resultados indicam a frequência com que essa temática vem sendo abordada nos últimos anos nas produções da Abem, apontando a relevância da produção teórica e prática de trabalhos que tematizam a educação musical no contexto da formação e práticas docentes de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: educação musical, professores educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, Abem

Abstract. This paper presents a survey of scientific production found in Proceedings of National Meetings and journals of the Brazilian Association of Music Education (Abem) between 2001 and 2008. This survey was used to map articles and papers that focused on the relation between Music Education and non-specialist music teachers, who work in early education and elementary schools. The results have shown 63 papers and 11 articles. The sample of publications was analyzed in terms of its variety of approaches, gathered into the following categories: professional academic training, continuing education and music education in the basic education. The results demonstrate the frequency this theme has been dealt with and the focus given to it and in recent years in Abem's publications, pointing to the relevance of theoretical and practical work that deals with Music Education concerning teacher education practices for early and elementary schools.

Keywords: Music Education, early and elementary school teachers, Abem

Este artigo objetiva acompanhar a produção científica na relação professor não-especialista em música e educação musical, no contexto da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). Para

tanto, apresentam-se os resultados de uma pesquisa de levantamento realizada nas publicações dos anais dos encontros nacionais da Abem e na Revista da Abem. A pesquisa buscou identificar, nos

trabalhos¹ apresentados e discutidos nos eventos nacionais da associação e nos artigos temáticas que focalizassem a relação entre professores da educação infantil (EI) e anos iniciais (AI) do ensino fundamental e a educação musical. A preocupação com essa temática decorre da percepção do quanto é relevante buscar compreender o papel do professor, que atua na EI e nos AI, e as questões que envolvem a educação musical, seja em processos de formação profissional, seja nas práticas docentes em sala de aula na educação básica. O interesse por essa temática é explicitado nos textos mapeados, em maior ou menor grau.

A motivação para realizar esse mapeamento nas publicações da Abem decorre da expressividade e visibilidade de suas produções científicas na área da educação musical, em âmbito nacional e, também, do reconhecimento empírico da importância que tem sido atribuída a essa temática em pesquisas sobre professores não-especialistas em música, mas especialistas no ensino de crianças e a educação musical. Além disso, realizar esse tipo de pesquisa, com tratamento metodológico de mapeamento, é fundamental para tomar conhecimento de pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre a educação musical, no contexto de professores de EI e AI, e para contribuir no avanço dessas, indicando focos temáticos ainda não contemplados.

Dessa forma, o mapeamento realizado constitui-se em um “estado da arte” da temática da educação musical na formação e nas práticas educativas de professores de EI e AI na produção científica da Abem (anais e revistas). De acordo com Ferreira (2002, p. 258),

Nos últimos quinze anos, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Com base nessa orientação metodológica, foi possível mapear 63 trabalhos, em um universo de

1101, publicados nos anais dos encontros nacionais da Abem, envolvendo comunicações orais e pôsteres. Além disso, foram mapeados 11 artigos, no contexto de 219, publicados na Revista da Abem. O material selecionado foi analisado e organizado em três categorias, que expressam os múltiplos enfoques abordados acerca da educação musical na perspectiva dos professores da EI e AI, conforme será apresentado no decorrer do texto. Como refere Moreira (2001, p. 68), com a elaboração das categorias se está “ciente das dificuldades envolvidas em qualquer categorização, bem como das superposições que inevitavelmente ocorrem”. Posto isso, a opção foi por agrupar os trabalhos em enfoques maiores que pudessem orientar a compreensão das temáticas que mais se sobressaem.

Inicialmente, será apresentado o mapeamento da produção, bem como os pressupostos conceituais do material analisado. A seguir, serão tecidas algumas considerações e análises a partir dos trabalhos categorizados na perspectiva da formação acadêmico-profissional, da formação continuada e da educação musical na educação básica. Na sequência, analisam-se as contribuições dos textos mapeados, discutindo-se teoricamente acerca da educação musical no contexto da formação do professor de EI e AI.

Mapeamento e caracterização dos trabalhos

O mapeamento da produção foi realizado em oito anais dos encontros nacionais, no período de 2001 a 2008, e nos 21 números da Revista da Abem, publicados, periodicamente, desde maio de 1992, sendo o último de março de 2009. Buscou-se identificar os textos dos anais, publicados no formato de comunicações e de pôsteres, que focalizassem a relação entre professores da EI e AI e a educação musical.

Nesse sentido, o mapeamento apontou que, no encontro realizado em 2001, na cidade de Uberlândia (MG), dos 47 trabalhos apresentados, dois deles tratavam da temática em questão, correspondendo a 4,25% da produção. Nos encontros ocorridos em 2002 e 2003, em Natal e Florianópolis, respectivamente, o número de trabalhos que contemplavam o tema aumentou para cinco e, posteriormente, para seis, equivalente a 5% da produção. Já no encontro de 2004, na cidade do Rio de Janeiro, a representatividade dos trabalhos quase foi duplicada, pois dos 157 trabalhos publicados, 11 correspondiam ao tema, compondo 7% da produção total.

¹ Estamos denominando trabalhos os textos mapeados nos anais dos encontros nacionais e de artigos os textos publicados na *Revista da Abem*.

Entretanto, observa-se uma diminuição das publicações, sobre a temática em foco, no encontro realizado em Belo Horizonte no ano de 2005, pois, dos 160 trabalhos, seis estão relacionados ao tema, compondo 4% da produção. No encontro de 2006, realizado em João Pessoa, foram publicados 12 trabalhos, dentre um total de 130, correspondendo, portanto, a 9,2%.

Em 2007, o encontro anual da Abem foi realizado em Campo Grande, conjuntamente com o congresso regional da International Society for Music Education (Isme) na América Latina, fato que gerou o crescimento no volume total de trabalhos, passando para 220 publicações. Dentre essas, sete tratavam da temática selecionada para o estudo, correspondendo a 3% dos trabalhos. No último encontro nacional da Abem, realizado em São Paulo, em 2008, de um total de 177 trabalhos, 14 deles (8%) estavam relacionados ao tema.

Com relação ao mapeamento na Revista da Abem, constatou-se que foram publicados 11 artigos relativos ao tema “educação musical e professores da EI e AI”, sendo que os primeiros tiveram início nas edições no 6 e no 7, com Bellochio (2001, 2002), e se intensificaram a partir da edição no 11, com Figueiredo (2004) e Beaumont (2004), ocorrendo praticamente a publicação de um artigo por edição da revista: Spanavello e Bellochio (2005); Figueiredo (2005); Beaumont, Baesse e Patussi (2006); Diniz e Del Ben (2006); Diniz e Joly (2007); Queiroz e Marinho (2007); Correa e Bellochio (2008).

Assim, dos 1101 trabalhos publicados nos anais dos encontros da Abem, 63 deles tratam da relação entre educação musical e professor de EI e AI, e dos 219 artigos publicados na revistas da Abem, foram mapeados 11 textos. A seguir, são apresentados dois gráficos que expressam quantitativamente esses resultados.

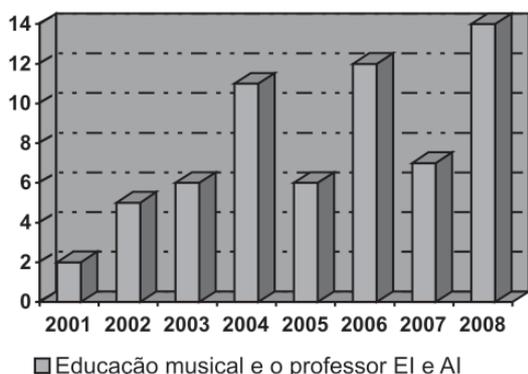


Gráfico 1. Número de publicações/ano dos encontros nacionais da Abem.

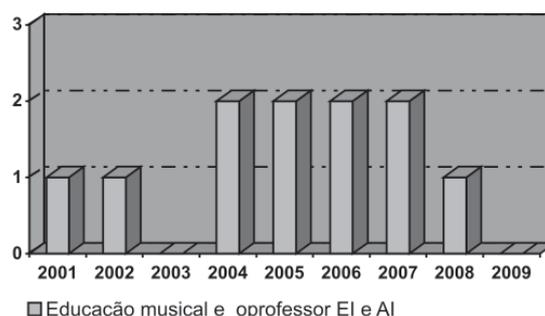


Gráfico 2. Números de publicações/ano na Revista da Abem.

Constata-se que o material selecionado (63 trabalhos e 11 artigos) foi produzido em 10 estados brasileiros, RS, SP, MG, SC, PB, RJ, MT, GO, ES, PR, e no Distrito Federal, indicando a produção de pesquisas e ações acerca da temática educação musical e professores de EI e AI por pesquisadores e professores de várias regiões do país. O Rio Grande do Sul foi o estado que mais produziu trabalhos, publicados nos respectivos anais e na Revista da Abem, atingindo um total de 26 publicações, sendo que a cidade de Santa Maria foi responsável por 19 deles. Em segundo lugar, destacam-se os estados de São Paulo e de Minas Gerais, ambos com 12 trabalhos, ficando em terceiro lugar o estado de Santa Catarina, com dez trabalhos. A seguir apresenta-se um gráfico com os resultados numéricos dos trabalhos e a situação nos demais estados brasileiros.

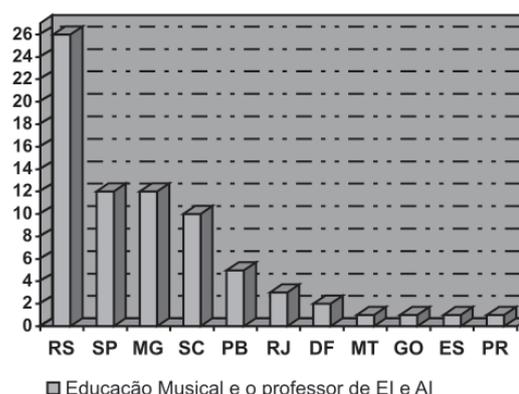


Gráfico 3. Número de trabalhos/estado em que foi produzido.

Os trabalhos publicados foram produzidos por 69 pesquisadores e professores, incluindo autores e coautores, provenientes dos diversos estados citados acima. Desse total, seis autores aparecem duas vezes ao longo do período de 2001 a 2008 em textos diferentes, dez aparecem três vezes e cinco aparecem quatro vezes ou mais. Dessa forma, 21 autores se repetem na produção de textos e artigos, ao passo que, 48 publicaram apenas um trabalho acerca da temática em questão.

A produção científica: formação acadêmico-profissional, formação continuada e educação musical na educação básica

Os trabalhos e artigos mapeados também foram analisados do ponto de vista qualitativo, passando por um processo de categorização que buscou levar em conta a multiplicidade de enfoques do tema. Nesse sentido, o material foi organizado em três categorias: 1) formação acadêmico-profissional; 2) formação continuada; e 3) educação musical na educação básica.

A primeira categoria contou com 28 textos, incluindo trabalhos e artigos, na perspectiva da formação acadêmico-profissional (ver Tabela 1 anexa).² Por formação acadêmico-profissional estamos compreendendo a formação profissional de professores em cursos superiores. Os textos, em sua totalidade, trazem a locução “formação inicial”. Contudo,

o termo formação inicial, como se sabe, é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato de essa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição do ensino superior. A profissão docente é *sui generis*, pois mesmo antes de sua escolha ou exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com a figura de um professor durante o seu percurso escolar (Lortie, 1975). Dessa maneira, defendo a utilização do termo “formação acadêmico-profissional” – para essa etapa de formação que acontece no interior das instituições de ensino superior [...] no lugar de formação inicial. (Diniz-Pereira, 2008, p. 254, grifo do autor).

Destaca-se que 27 textos selecionados, nessa categoria, tratam de pesquisas realizadas em ou sobre cursos de pedagogia. Apenas um trabalho não tem o locus de realização da pesquisa na pedagogia; e sim, em um curso denominado Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil, do Rio de Janeiro (Costa; Pedrosa, 2004).

Algumas pesquisas buscam investigar a presença da música no interior das matrizes curriculares de cursos de pedagogia, como, por exemplo, Aquino (2008), Furquim e Bellochio (2008) e Figueiredo (2003). Nesse contexto, outro trabalho possui caráter histórico ao investigar acerca da história da disciplina de Metodologia do Ensino da Música no curso de Pedagogia da UFSM/RS (Oesterreich; Garbosa, 2008). Na sequência, outras pesquisas emergem de experiências com disciplinas curriculares, projetos ou programas de extensão, oficinas e minicursos, destinados à formação musical e

pedagógico-musical dos graduandos em pedagogia, de modo que buscam analisar contribuições e repercussões à formação inicial (Bellochio, 2002; Bellochio; Garbosa, 2007; Correa, 2008; Schroeder; Schroeder, 2004).

Algumas pesquisas buscam compreender os processos formativos em música sob a ótica dos graduandos em pedagogia, identificando suas concepções, representações, vivências e necessidades formativas acerca da educação musical (Bellochio, 2006; Diniz; Joly, 2007; Werle, 2008). A análise dos textos aponta que alguns trabalhos tecem relações entre a formação acadêmico-profissional acerca da educação musical e as práticas musicais desenvolvidas em contextos escolares, o que se percebe em Bellochio (2001) e Spanavello e Bellochio (2004). Há, ainda, um trabalho (Ramos, 2008) que discorre sobre a produção de material didático com alunas do curso de pedagogia.

Essencialmente, os textos que integram essa primeira categoria convergem para a imprescindibilidade da formação musical e pedagógico-musical nos cursos de pedagogia, a fim de que os futuros professores de EI e AI desenvolvam, nos limites de um processo formativo profissional, conhecimentos que potencializem a realização de atividades musicais no contexto de sua docência.

Na segunda categoria, formação continuada, foram mapeados 25 textos, incluindo trabalhos e artigos (ver Tabela 2 anexa), que tematizam a formação musical e pedagógico-musical de professores da EI e AI sob essa perspectiva. O conceito de formação continuada que está sendo empregando é amplo e compreende realizações pós-formação inicial, abrangendo ações mais longitudinais e experiências realizadas em curto espaço de tempo. Trata-se de um processo de formação contínua, permanente, a qual ocorre em paralelo à prática pedagógica profissional, tendo a escola como espaço privilegiado de formação.

Os textos, alocados nessa categoria, tratam de projetos de extensão, de pesquisa, programas de formação, cursos e minicursos ofertados a professores em serviço, ou já graduados, de diversas instituições de educação infantil e de ensino fundamental, realizados em diferentes espaços, sendo que um deles discorre acerca de um curso na modalidade Ensino à Distância – EaD (Figueiredo; Pedrosa, 2002). Alguns textos apresentam programas ou cursos de formação continuada

² Os autores mencionados nas categorias não estarão sendo citados nas referências bibliográficas, pois já estão alocados na tabela anexada. Se todos os autores fossem referidos, o artigo ultrapassaria o limite de caracteres propostos na política editorial da revista.

relatando as atividades formativas desenvolvidas, como, por exemplo, Adeodato et al. (2008), Nairita (2006), Silva e Santos (2008), Souza (2008), Tillman e Santos (2008). Nesse contexto, há três trabalhos que discorrem sobre projetos que visam tanto formação inicial quanto continuada (Bellochio et al., 2006; Garbosa; Bellochio; Garbosa, 2007; Schroeder, 2007).

Há textos que, além de apresentarem e relatarem as atividades dos cursos e programas de formação continuada em educação musical, analisam suas repercussões para a formação e para as práticas educativas dos professores de EI e AI, a citar: Abrahão (2004); Targas e Joly (2004); Beaumont e Rosa (2006, 2007).

Por outro lado, alguns textos apresentam pesquisas que emergem de contextos de formação continuada, isto é, buscam conhecer e compreender as concepções, representações, vivências e formação dos professores que participam de determinado curso ou programa de formação continuada. Como exemplos, têm-se os seguintes trabalhos: Rodrigues (2003); Beaumont e Rosa (2004); Diniz e Ribeiro (2004); Tiago e Cunha (2006a); etc.

O que há de comum entre uma parte significativa dos trabalhos e dos artigos é o fato de apresentarem propostas de formação continuada através de parcerias e trabalhos desenvolvidos por professores especialistas direcionados a professores não-especialistas em música. Contudo, cabe ressaltar que dois trabalhos apresentam propostas colaborativas entre licenciandos em música e graduandos em pedagogia, voltadas para a formação continuada (Bellochio et al., 2006; Garbosa; Bellochio; Garbosa, 2007). Na totalidade, através dos resultados e conclusões das pesquisas, os autores são unânimes em indicar a necessidade emergente de iniciativas que promovam a formação musical e pedagógico-musical para professores já atuantes nos anos iniciais de escolarização.

A última categoria, educação musical na educação básica, compreende 21 textos (ver Tabela 3 anexa). Para a organização dessa categoria foram considerados os trabalhos e artigos que centralizam seu tema na relação que os professores de EI e AI têm com a mobilização de atividades e com o desenvolvimento de práticas musicais na escola. O delineamento conceitual da categoria implica tanto em questões sobre a relação da educação musical na educação básica como em experiências e práticas realizadas nesse espaço.

Parte dos trabalhos objetiva mapear o ensino da música em escolas de educação básica, na perspectiva de professores de EI e AI (Borges; Ribeiro, 2002; Figueiredo; Silva, 2005; Soler; Fonterrada, 2008). Por outro lado, há trabalhos que enfatizam a presença ou ausência de um educador musical na escola, deixando, em segundo plano, as possibilidades dos professores, atuantes nesses níveis, estarem realizando atividades musicais com seus alunos (Schwarz; Gonçalves, 2002). Outros buscam investigar a presença da música nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais de escolarização (Diniz; Del Ben, 2006; Duarte; Beyer, 2008; Godoy; Figueiredo, 2005). Ainda, há pesquisas que procuram analisar e caracterizar o tipo de trabalho musical realizado por esses professores, com relação a objetivos, conteúdos e metodologia, como, por exemplo, em Soler e Fonterrada (2006).

Nesse contexto, percebe-se que alguns trabalhos buscam investigar as concepções (Humes, 2003; Tiago; Cunha, 2006b), representações (Arroyo, 2002), bem como necessidades formativas (Diniz, 2005) em educação musical dos professores atuantes na EI e AI. E, ainda, há aqueles que buscam problematizar a educação musical do ponto de vista de um trabalho colaborativo entre professores especialistas em música e professores da EI e AI (Beaumont; Baesse; Patussi, 2006; Figueiredo, 2005). Em síntese, os trabalhos que compõem essa categoria apontam para a relevância da educação musical no contexto escolar, através das atividades promovidas por professores especialistas e não-especialistas em música, atuantes na EI e AI.

De modo geral, podemos visualizar as categorias e o percentual de textos mapeados em cada uma delas, a partir do Gráfico 4. Percebe-se que a produção tem sido maior em questões que envolvem a formação acadêmico-profissional de professores. Provavelmente, isso se deve ao fato de que os autores e coautores dos trabalhos possuem algum tipo de vínculo com a docência superior. A categoria que tem menos trabalhos é da educação musical na educação básica, já que esse seria um espaço fundamental para o próprio professor de EI e AI escrever sobre suas ações profissionais em sala de aula. Contudo, sabemos que essa cultura não tem sido presente no contexto da educação nacional. Fala-se mais sobre o trabalho dos docentes do que eles escrevem sobre o que fazem.

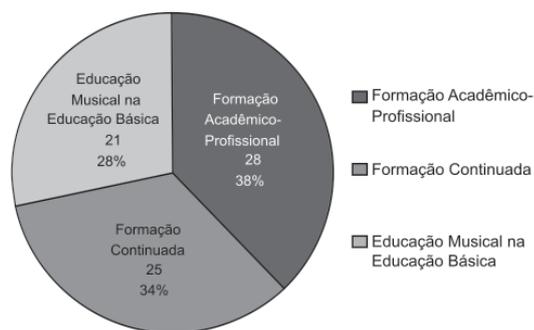


Gráfico 4. Proporção de textos em cada categoria.

Contribuições

Através da análise dos trabalhos, se percebe, de modo mais claro e direto, as diversas temáticas que têm sido abordadas pelos pesquisadores e que foram mapeadas na abrangência da formação e das práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas por professores da EI e AI na educação básica. Somando as duas primeiras categorias, que envolvem a formação acadêmico-profissional e continuada desses professores, obtemos um total de 52 textos, o que corresponde cerca de 70% do material mapeado, apontando, assim, uma perspectiva que já tem tradição no âmbito da Abem e constitui-se representativa. Provavelmente, essa linha seja representativa pelo fato de que muitos dos pesquisadores atuam, ou estão envolvidos, na docência superior, locus em que pesquisas sobre essa temática são frequentes.

Ainda que as pesquisas acerca da formação acadêmico-profissional e continuada tenham sido realizadas em contextos diferenciados, elas apontam para a necessidade de que a educação musical seja potencializada na formação, possibilitando que futuros professores e professores que já atuam na EI e AI possam pensar e agir musicalmente em seus contextos de docência.

A partir da configuração que se apresenta no momento, com a homologação da Lei 11.769 em 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), a qual institui a obrigatoriedade da música como conteúdo do componente curricular Arte da educação básica (LDB 9394/96, art. 26), as contribuições do professor que atua com a EI e AI tornam-se relevantes para que a música possa ser de fato uma realidade nas escolas. Destaca-se que o professor de EI e AI é um profissional que atua com a docência em vários campos, e tem como objeto de seu trabalho “possibilitar aos alunos suas primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do co-

nhecimento humano” (Mizukami, 2008, p. 391). A música é um desses componentes curriculares e, dessa forma, deve ser potencializada nos processos de ensinar e de aprender na EI e AI.

Os trabalhos mapeados também ressaltam que, o fato do professor de EI e AI ter formação musical não significa que irá substituir a necessidade de um professor especialista no contexto da escola de educação básica, mas que terá possibilidades potenciais de somar ao trabalho desse e dar continuidade às atividades musicais que o especialista realiza no tempo de sua docência em sala de aula nesses níveis de ensino. Lembra-se que, na maioria das escolas, a atuação de um professor especialista, no contexto da sala de aula, restringe-se de 30 a 45 minutos, enquanto o tempo de um professor de EI e AI em sala de aula é de 20 horas semanais.

De modo geral, as pesquisas e os relatos apontam que o que se defende não é a substituição do professor licenciado em música para as atividades de ensino de música na escola, em todos os níveis da educação básica. Sublinha-se a necessidade de um trabalho mais qualificado do professor de EI e AI quando esse realiza atividades musicais. E, no caso da escola não ter professores de música, como há tempos tem acontecido, que o professor de EI e AI possa articular em seu trabalho cotidiano de sala de aula atividades musicais com mais conhecimento e clareza sobre seus propósitos e funções para o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Figueiredo (2004, p. 60), “aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente”. O professor de EI e AI, com conhecimentos em educação musical, além do trabalho musical em si, poderá compreender, com mais clareza, os objetivos da educação musical no espaço da aula, rompendo com práticas tradicionais, fragmentadas, que se sustentam, sobremaneira, no adorno de rotinas da escola.

Embora o professor de EI e AI, da educação básica, não seja especialista em música, ele é especialista no desenvolvimento de crianças, isto é, passou por um processo de formação profissional em um curso de formação de professores, assentado em conhecimentos que o tornam conhecedor das características específicas das diferentes fases do desenvolvimento infantil e, dessa forma, é capaz de organizar processos educativos que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. No Brasil, a formação superior de professores de EI e AI, em cursos de pedagogia

com identidade na docência, vêm de longa data e, mesmo com indagações no contexto de uma delimitação epistemológica da pedagogia, as Diretrizes Nacionais, que orientam o curso, apontam a docência como identidade e estabelecem que o egresso deve estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006, grifo nosso). Os textos pesquisados indicam e exemplificam possibilidades de formação, não fechando o espaço em um modelo a ser seguido. Isso implica a compreensão de que a música pode ser aprendida e realizada, na formação profissional e nos espaços da educação básica, de diferentes modos.

Nesse sentido, as contribuições dos trabalhos mapeados apontam que os professores da EI e AI têm potencialmente condições de trabalhar com música em suas atividades, desde que recebam e busquem uma preparação para isso, seja através da formação acadêmico-profissional ou continuada. Percebe-se, assim, a importância das atividades formativas em música para esses professores, os quais são fundamentos no processo de ensinar e aprender da escolarização básica.

Considerações finais

O tema deste artigo, que focaliza a produção científica da Abem sobre a relação entre professores não-especialistas em música e educação musical, tem se mostrado relevante nos últimos anos, principalmente, no que diz respeito à formação musical e pedagógico-musical, no contexto da formação acadêmico-profissional e continuada desses professores e em suas práticas na educação básica, o que pode ser comprovado pelo aumento significativo de trabalhos e artigos publicados nos encontros nacionais e na Revista da Abem.

Embora esses índices sejam oscilantes, demonstram que a formação musical e pedagógico-musical do professor da EI e AI é um tema que vem sendo focalizado, de maneira frequente, em

pesquisas e experiências debatidas nos encontros nacionais da Abem, nos últimos oito anos, por pesquisadores da área da música e da área da educação, como, por exemplo, pedagogos e educadores especiais. Além dos trabalhos debatidos, artigos também têm sido produzidos nessa temática.

Diante do número crescente de pesquisas focalizadas na relação professores de EI e AI e educação musical, este se torna um campo de pesquisas rico e promissor e que pode ser ainda explorado por diferentes pesquisadores ou grupos de pesquisa. O conjunto de trabalhos analisados possibilita também a identificação de algumas temáticas emergentes que necessitam investigações. Assim, alguns focos que poderão gerar pesquisas futuras delineiam-se pela necessidade da produção de:

- Mapeamento nacional da situação da presença da disciplina de educação musical nos cursos de pedagogia;
- estudo comparativo entre países latino-americanos acerca da formação musical e pedagógico-musical de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- investigação sobre como ocorrem relações profissionais na área de educação musical, entre professores especialistas e não-especialistas em música, em escolas nas quais a música faz parte do currículo;
- mapeamento sobre como as escolas estão se organizando para a implementação da Lei 11.769/2008;
- compreensão acerca das relações dos professores de EI e AI com relação à educação musical, frente à Lei 11.769/2008;
- estudo mais aprofundado acerca de práticas em educação musical nas diferentes regiões do país, que revelem como a música tem sido realizada nos espaços da educação infantil e anos iniciais da educação básica.

Referências

- BEAUMONT, M. T. de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n 11, p. 47-54, 2004.
- BEAUMONT, M. T. de; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n 14, p. 115-123, 2006.
- BELLOCHIO, C. R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, 2001.
- _____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 41- 48, 2002.
- BRASIL. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, resolução CNE/CP n 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 15 jun. 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 jun. 2009.
- CORREA, A. N.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 53-62, 2008.
- DINIZ, J. A. R.; JOLY, I. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 65-73, 2007.
- DINIZ, L. N.; DEL BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 27-37, 2006.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. p. 253-266.
- FERREIRA, N. S. de. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 15 maio 2009.
- FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-62, 2004.
- _____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. p. 389-409.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez. 2001.
- QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M.; Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não-especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, p. 69-76, 2007.
- SPANAVELLO, C. da S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 89-98, 2005.

Recebido em 06/07/2009

Aprovado em 03/08/2009

Tabela 1: CATEGORIA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL			
TRABALHOS PUBLICADOS NOS ANAIS DOS ENCONTROS NACIONAIS DA ABEM			
	Autor(es) – título texto	Origem da pesquisa	Ano publicação
1	AQUINO, Thaís L. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro – Oeste.	GO – Goiânia	2008
2	BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes?	RS – Santa Maria	2008
3	BELLOCHIO, Cláudia R. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS.	RS – Santa Maria	2004
4	BELLOCHIO, Cláudia R. O campo das necessidades formativas como foco de pesquisa em educação musical.	RS – Santa Maria	2006
5	BELLOCHIO, Cláudia R.; CUNHA, Eliane da C.; PIMENTA, Helena M. Tocar e Cantar uma experiência compartilhada.	RS – Santa Maria	2003
6	BELLOCHIO, Cláudia R.; GARBOSA, Luciane W. de F. Laboratório de Educação Musical na formação inicial de professores: compartilhando saberes entre licenciandos.	RS – Santa Maria	2007
7	BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – licenciatura em Música – Pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores.	RS – Santa Maria	2001
8	CORREA, Aruna N. O processo músico-formativo do unidocente na Pedagogia/ UFSM.	RS – Santa Maria	2008
9	CORREA, Aruna N.; BELLOCHIO, Cláudia R. Oficinas de música na formação inicial de professores unidocentes: questões preliminares.	RS – Santa Maria	2007
10	COSTA, Ana Valéria de F.; PEDROSA, Stella M. P. de A. A educação musical de profissionais para a educação infantil.	RJ – Rio de Janeiro	2004
11	DINIZ, Juliane A. R. A formação musical dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.	SP – São Carlos	2004
12	FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. A formação musical nos cursos de Pedagogia.	SC – Florianópolis	2003
13	FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. A música nos currículos dos cursos de Pedagogia.	SC – Florianópolis	2001
14	FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes.	SC – Florianópolis	2004
15	FURQUIM, Alexandra dos S.; BELLOCHIO, Cláudia R. A educação musical no curso de Pedagogia: um estudo multicaseos.	RS – Santa Maria	2008
16	KROBOT, Liara R.; SANTOS, Regina M. S. Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competência para uma prática de educação rizomática.	SC – Jaraguá do Sul	2005
17	LEMONS, Maria B. M. Criação da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB).	DF – Brasília	2005
18	OESTERREICH, Frankiele.; GARBOSA, Luciane W. de F. História da disciplina de música no curso de Pedagogia/UFSM: contribuição para a formação do professor unidocente.	RS – Santa Maria	2008
19	RAMOS, Sílvia N. Guia prático de atividades musicais: uma experiência de produção de material didático com alunas do curso de Pedagogia.	RS – Lajeado	2008
20	SCHROEDER, Sílvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. Conversas sobre música: uma experiência de apreciação musical junto a educadores.	SP – São Paulo	2004
21	SPANAVELLO, Caroline S. Educação Musical na formação e nas práticas educativas do professor unidocente.	RS – Santa Maria	2003
22	SPANAVELLO, Caroline S.; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professores unidocentes e a educação musical: olhando para as práticas educativas a partir da formação inicial.	RS – Santa Maria	2004
23	WERLE, Kelly. Representações sociais de estagiárias da Pedagogia/UFSM: uma ênfase na educação musical.	RS – Santa Maria	2008
TRABALHOS PUBLICADOS NAS REVISTAS DA ABEM			
24	BELLOCHIO, Cláudia R. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores.	RS – Santa Maria	2001 n. 6
25	BELLOCHIO, Cláudia R. Escola – licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores.	RS – Santa Maria	2002 n. 7
26	CORREA, Aruna N.; BELLOCHIO, Cláudia R. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.	RS – Santa Maria	2008 n. 20
27	DINIZ, Juliane A. R.; JOLY, Ilza Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia.	SP – São Carlos	2007 n. 16
28	FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil.	SC – Florianópolis	2004 n. 11

Tabela 2: CATEGORIA FORMAÇÃO CONTINUADA			
TRABALHOS PUBLICADOS NOS ANAIS DOS ENCONTROS NACIONAIS DA ABEM			
	Autor(es) – título texto	Origem da pesquisa	Ano publicação
1	ABRAHÃO, Ana Maria P. L. C. A educação musical aos professores unidocentes em exercício: uma proposta construtivista.	SP – Campinas	2004
2	ADEODATO, Ademir.; LIMA, Alba J. S.; NETO, Darcy A.; LANGE, Larissa S. Curso de vivências em educação musical: uma experiência da formação continuada em música para professores do sistema municipal de ensino de Vitória (ES).	ES – Vitória	2008
3	BEAUMONT, Maria T. de.; ROSA, Antônio C. Repercussões de um curso de formação musical sobre concepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.	MG – Araguari	2006
4	BEAUMONT, Maria T. de.; ROSA, Antônio C. Aprendendo e ensinando música na sala de aula.	MG – Araguari	2004
5	BEAUMONT, Maria T. de.; ROSA, Antônio C. Programa de formação musical para professoras: ações e reflexões na escola.	MG – Araguari	2007
6	BELLOCHIO, Cláudia R.; GARBOSA, Luciane W. de F.; GARBOSA, Guilherme S.; PACHECO, Eduardo G.; CORRÊA, Marcos K. Laboratório de Educação Musical: programas de formação musical e pedagógico-musical.	RS – Santa Maria	2006
7	CARVALHO, Brígida M. P. ; LIMA, Elcione. Oficina de música e a formação de professores: o multiplicar de saberes no compartilhar de experiências.	MG – Uberlândia	2007
8	DINIZ, Juliane A. R.; RIBEIRO, Sônia T. da S. O perfil da formação musical de professores generalistas: um estudo de caso.	SP – São Carlos	2004
9	FIGUEIREDO, Ana Valéria de.; PEDROSA, Stella M. P. de A. Educação musical na educação infantil: ensino à distância e formação continuada para professores.	RJ – Rio de Janeiro	2002
10	FIGUEIREDO, Sérgio L. de F.; MACHADO, Cecília M. P. ; SILVA, Fernanda R. da.; DIAS, Letícia G. Ensinando música para professores do ensino fundamental.	SC – Florianópolis	2006
11	GARBOSA, Luciane W. de F.; BELLOCHIO, Cláudia R.; GARBOSA, Guilherme S. Programa SOM: formação, assessoria e orientação em música.	RS – Santa Maria	2007
12	NARITA, Flávia M. Música na educação infantil: formação de professores pesquisadores de suas práticas.	DF – Brasília	2006
13	QUEIROZ, Luís R. S.; MARINHO, Vanildo M. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical.	PB – João Pessoa	2006
14	QUEIROZ, Luís R. S.; MARINHO, Vanildo M. Oficinas de educação musical: caminhos para a formação continuada de professores do ensino fundamental.	PB – João Pessoa	2006
15	RIBEIRO, Sônia T. da S. Investigação-ação e formação continuada com professoras não-habilitadas em música: compromisso social com a escola e seus sujeitos.	MG – Uberlândia	2008
16	RODRIGUES, Adriana. A educação musical na história de vida dos professores: o caso Programa Horizontes Culturais.	RJ – Rio de Janeiro	2003
17	SCHROEDER, Sílvia. Brincando com a música: uma proposta para a formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental.	SP – São Paulo	2007
18	SILVA, Ana B. L.; SANTOS, Jane B. de O. Aquecendo vozes: a preparação vocal para a prática coral dos professores no projeto música em movimento.	SP – São Carlos	2008
19	SOUZA, Cássia V. C. de. Música na escola: o subsídio de um curso de formação musical de professoras.	MT – Cuiabá	2008
20	TARGAS, Keila de M. Contribuições de um programa de formação continuada em educação musical para professoras das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos.	SP – São Carlos	2002
21	TARGAS, Keila de M.; JOLY, Ilza Z. L. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica.	SP – São Carlos	2004
22	TIAGO, Roberta A.; CUNHA, Myrtes D. da. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola.	MG – Uberlândia	2006
23	TIAGO, Roberta A.; CUNHA, Myrtes D. da. Música e educação infantil: saberes e práticas docentes sobre música.	MG – Uberlândia	2006
24	TILLMAN, Morgana.; SANTOS, Sílvia O. C. dos. A sensibilização musical dos educadores em busca da musicalidade nos centro de educação infantil da cidade de Blumenau.	SC – Blumenau	2008
TRABALHO PUBLICADO NAS REVISTAS DA ABEM			
25	QUEIROZ, Luís R. S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não-especialistas.	PB – João Pessoa	2007 n. 17

**Tabela 3: CATEGORIA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA
TRABALHOS PUBLICADOS NOS ANAIS DOS ENCONTROS NACIONAIS DA ABEM**

	Autor(es) – título texto	Origem da pesquisa	Ano publicação
1	ARROYO, Margarete. Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG.	MG – Uberlândia	2002
2	BORGES, Vânia C.; RIBEIRO, Sônia T. da S. Mapeamento parcial do ensino da arte na educação infantil em dez escolas de Uberlândia/MG: reflexões para a educação musical.	MG – Uberlândia	2002
3	DINIZ, Lélia N. Ensino de música na educação infantil: um survey com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS.	RS – Porto Alegre	2004
4	DINIZ, Lélia N. Música na educação infantil: necessidades das professoras.	RS – Porto Alegre	2005
5	DUARTE, Rosângela.; BEYER, Esther. A construção do fazer musical do professor de educação infantil.	RS – Porto Alegre	2008
6	FIGUEIREDO, Sérgio L. F de.; SILVA, Fabiano D. O ensino da música na perspectiva de professores generalistas.	SC – Florianópolis	2005
7	GODOY, Vanilda L. F. de M.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar?	SC – Florianópolis	2005
8	HUMMES, Júlia M. As funções do ensino da música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro.	RS – Montenegro	2003
9	PENNA, Maura.; MELO, Rosemary A. de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande.	PB – Campina Grande	2006
10	QUEIROZ, Luis R. S. Educação musical em escolas públicas: o ensino de música nas aulas de artes – 1º e 2º ciclos do ensino fundamental – das escolas públicas estaduais de Montes Claros – MG.	PB – João Pessoa	2003
11	SCHWARZ, Patrícia.; GONÇALVES, Nelson C. A situação da educação musical em escolas de primeira à quarta série em Curitiba: dois estudos de caso.	PR – Curitiba	2002
12	SOLER, Karen I. S.; FONTEERRADA, Marisa T. de O. A música na educação infantil: um survey nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba – SP.	SP – São Paulo	2007
13	SOLER, Karen I. S.; FONTEERRADA, Marisa T. de O. A música na educação infantil: um estudo das escolas municipais e escolas estaduais na cidade de Indaiatuba.	SP – São Paulo	2006
14	SOLER, Karen I. S.; FONTEERRADA, Marisa T. de O. A música na educação infantil: a visão dos professores das redes municipais e privadas da cidade de Indaiatuba – SP.	SP – São Paulo	2008
15	TIAGO, Roberta A.; CUNHA, Myrtes D. da. A educação infantil e a música: representações de professores generalistas sobre a presença da música na construção do conhecimento no cotidiano escolar.	MG – Uberlândia	2005
16	WILLE, Regiana B.; OLIVEIRA, Carlos. A música nas escolas de educação infantil: quem é o professor?	RS – Pelotas	2006
TRABALHOS PUBLICADOS NAS REVISTAS DA ABEM			
17	BEAUMONT, Maria T. de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas.	MG – Araguari	2004 n. 11
18	BEAUMONT, Maria T. de.; BAESSE, Janete A.; PATUSSI, Marcela E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores.	MG – Araguari	2006 n. 14
19	DINIZ, Lélia N.; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre.	RS – Porto Alegre	2006 n. 15
20	FIGUEIREDO, Sérgio L. F de. Educação musical nos anos iniciais de escolarização: identidade e políticas educacionais.	SC – Florianópolis	2005 n. 12
21	SPANAVELLO, Caroline S.; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes.	RS – Santa Maria	2005 n. 12

Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”

Considerations about Music Teacher Education based on the principles: “the four pillars of education” and “learning throughout life”

Sandra Mara da Cunha

Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (Emia)
sandram.cunha@hotmail.com

Silvia Salles Leite Lombardi

Escola Livre de Música Municipal de Itapetininga (Elmimi)
silviasalles@bol.com.br

Wasti Silvério Ciszewski

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
wasti@uol.com.br

Resumo. Este ensaio traz reflexões acerca da educação musical de professores generalistas¹ e teve como ponto de partida as ideias contidas no livro *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 2004). A partir das duas propostas mais importantes contidas neste livro, “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”, foram tecidos paralelos com a educação musical na contemporaneidade e foi construída uma proposta de formação musical para esses professores que contém princípios gerais aplicáveis em diferentes contextos educativos. Acredita-se que este ensaio possa contribuir para o campo do ensino, neste momento em que os agentes educacionais e os educadores musicais estão buscando alternativas para viabilizar o cumprimento da Lei 11.769/2008, que prevê a volta do ensino de música às escolas.

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

Abstract. This essay offers some considerations regarding Music Education practices of generalist teachers² based on the report organized by Jacques Delors, *Learning: The Treasure Within* (Delors, 2004). A parallel between Music Education and two important principles pointed out in this report, “the four pillars of education” and “learning throughout life”, have been drawn to build a proposal for teaching music with general principles, applicable in different educational contexts aiming at generalist teachers. We hope this essay may contribute to the field of education, especially in this moment that educational staff and music teachers are seeking alternatives to comply with the Brazilian law n. 11.769/2008, which determines that music must be taught again in the Brazilian schools.

Keywords: education, Music Education, teacher education

¹ Professores que atuam nas séries iniciais do ensino básico: educação infantil e ensino fundamental I

² Teachers who work with early education and in the elementary school.

Introdução

No primeiro semestre de 2009 foi oferecida a disciplina “O Documento de JONTIEM como suporte à reflexão acerca da educação musical na atualidade” no curso de pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista.

Pretende-se, neste artigo, tecer considerações a respeito das discussões travadas em sala de aula a respeito desse documento e apresentar algumas conclusões. Acredita-se que o trabalho possa trazer alguma contribuição ao campo do ensino, neste momento em que os agentes educacionais, especialmente os educadores musicais, procuram alternativas para viabilizar o cumprimento da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008), que prevê a volta da música às escolas.

A disciplina, proposta e ministrada pela Profa Dra Marisa Trench de O. Fonterrada, teve como principal suporte a leitura, análise e discussão do livro *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 2004). Trata-se do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Essa leitura procurou fornecer aos alunos do curso uma visão ampliada da educação. Dois capítulos foram essenciais para esta compreensão: “Os quatro pilares da educação” (Capítulo 4) e “Educação ao longo de toda a vida” (Capítulo 5). A partir da análise crítica desse documento, conhecido como “Relatório Jacques Delors”, procurou-se destacar alguns fundamentos da educação no século XXI e traçar paralelos com princípios básicos de educação musical.

O objetivo da proposta foi proporcionar um alargamento de conceitos e, conseqüentemente, provocar a reflexão e a busca de ações em educação musical, condizentes com a situação da educação no novo século.

Pelo que tem sido possível observar em contatos com professores de música, alunos de cursos de graduação e pós-graduação e em congressos e encontros da área de educação musical, pode-se dizer que falta a muitos professores uma sólida formação em música e em educação, que lhes permita desenvolver propostas consistentes de ensino-aprendizagem de música em sala de aula. Algumas dificuldades podem ser enumeradas:

- desconhecimento da importância da música na escola, por parte de educadores e também por

parte daqueles que lidam diretamente com a educação: professores de outras disciplinas, coordenadores, diretores e outras autoridades competentes em educação;

- aulas mal preparadas;
- espaços inadequados;
- repertório musical fraco e inconsistente;
- falta de objetivos nas propostas (aonde eu quero e aonde vou chegar ao final do meu trabalho?);
- desconhecimento acerca da história da educação no Brasil e no mundo;
- desconhecimento das principais correntes da educação musical, assim como de suas propostas e de seus principais representantes;
- voracidade e busca de “receitas” para serem aplicadas nas aulas, sem a preocupação com particularidades relativas às diferenças de idades, condições materiais, regionalismos etc.

Tendo-se em vista esse rol de dificuldades que, embora informalmente constatadas, parecem ser comuns em vários espaços de trabalho, pode-se dizer que o estudo realizado nessa disciplina caminhou em duas frentes:

- 1) repensar o relatório exposto no livro de Jacques Delors, fazendo um paralelo com a educação musical;
- 2) construir uma proposta de educação musical a partir de princípios gerais, aplicáveis a qualquer faixa etária, tipo de escola ou programa educacional-musical; a eleição de materiais básicos e necessários, que conseguissem atender àquilo que é importante para o aluno a cada momento, pensando também no desenvolvimento da sua musicalidade e na ampliação do vocabulário musical do professor e do aluno, além do uso criativo do repertório.

“Educação: um tesouro a descobrir”

O livro *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 2004) é dividido em três partes principais: Horizontes (cap. 1-3), Princípios (cap. 4-5) e Orientações (cap. 6-9). Antes de entrar nos dois temas

centrais e mais importantes que são abordados no livro, a comissão apresenta um quadro prospectivo da situação mundial e discorre a respeito de qual deveria ser o papel da educação no contexto apresentado. É importante colocar que o “Relatório Jacques Delors” foi iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996 e trata, portanto, da situação mundial referente ao período em questão. Contudo, como se pode depreender de sua leitura, os problemas sociais, econômicos, culturais, humanos, bem como os relativos ao meio ambiente – constatados no final do século XX – persistem no início do século XXI. Passada quase uma década de seu início, continua-se enfrentando questões que ainda não foram solucionadas ou que até se agravaram.

De acordo com o relatório é preciso tomar para si a parcela de responsabilidade que cabe a cada um, rumo à busca de soluções, dentro de um grupo ou de uma comunidade que pode apoiar propostas de trabalho e na qual se busca força para alcançar os objetivos pessoais e humanos que se pretende num projeto educativo.

A educação deve trazer a possibilidade de equilíbrio na vivência de situações dicotômicas: o global e o local, o individual e o coletivo, o novo e a tradição, o efêmero e o permanente, as diferenças de oportunidades e competição, a velocidade de propagação das informações e a nossa capacidade de assimilá-las e ainda a dualidade entre espiritual e material.

A escola tem como missão a preparação dos seus alunos para o exercício de um papel social, conforme as colocações do Capítulo 2. E não se trata de ensinar preceitos ou códigos rígidos que levem à doutrinação, e sim fazer desse espaço “um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreenderem, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (Delors, 2004, p. 61).

O terceiro capítulo discute a missão fundamentalmente humanista da educação: possibilitar o desenvolvimento dos talentos e das aptidões de cada pessoa. O conceito de desenvolvimento humano nesse caso é, pois, muito mais vasto do que pregam as teorias clássicas do desenvolvimento econômico e, segundo a comissão,

[...] ultrapassa qualquer concepção de Educação estritamente utilitária. A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente eco-

nômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa. (Delors, 2004, p. 84-85).

O “Relatório Jacques Delors”, no capítulo quarto, sugere quatro aprendizagens, consideradas os “quatro pilares da educação”, sobre os quais deve estar apoiada a educação neste século. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essas quatro aprendizagens devem ter o mesmo peso no processo educacional. Além dos “quatro pilares da educação”, outro princípio fundamental do livro é apresentado no quinto capítulo: “A Educação ao longo de toda a vida”, que é considerado uma das “chaves para o século XXI”.

Nesse documento, são destacados alguns papéis que a comissão considera fundamentais para a educação: frutificar talentos e potencialidades criativas, promover o gosto e o prazer de aprender, aprender como aprender e despertar a curiosidade intelectual. Essa concepção mais ampliada da educação “devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós”. (Delors, 2004, p. 90).

Os quatro pilares da educação

Aprender a conhecer

Aprender a conhecer visa alcançar o domínio dos instrumentos do conhecimento, vistos como meio e como fim na vida dos homens. Como meio, porque é importante conhecer e compreender o mundo em que se vive, para desenvolver-se, como pessoa, como profissional, para comunicar-se. Como finalidade, pois conhecer, descobrir e compreender tem um prazer em si, que deveria ser “descoberto” por todos. A importância desse pilar é destacada no relatório:

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir. (Delors, 2004, p. 91).

É interessante que o conhecimento evolua principalmente seguindo duas tendências: a cultura geral e a possibilidade de aprofundamento em alguns assuntos. Principalmente, em se tratando de pesquisa, os avanços muitas vezes ocorrem no entrelaçamento entre as áreas.

Aprender a conhecer supõe aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. A rapidez das imagens e informações a que as crianças estão sujeitas atualmente exige delas maior atenção, pois a aprendizagem exige maior duração e aprofundamento da apreensão.

A memória deve ser desenvolvida desde a infância e, apesar da grande capacidade de armazenamento e difusão de informações que está disponível na “sociedade do conhecimento”, a capacidade humana de memorização associativa deve ser cultivada.

O pensamento deve estar entre o concreto e o abstrato. Os dois métodos de pesquisa, o dedutivo e o indutivo, serão usados de acordo com a sua pertinência em cada caso, e a combinação dos dois é essencial ao encadeamento do pensamento. Por sua importância, é aconselhável que esse processo de aprendizagem do conhecimento esteja presente durante toda a vida.

Aprender a fazer

Embora essa aprendizagem seja associada ao “aprender a conhecer”, ela está mais ligada ao trabalho, à formação profissional. A comissão questiona: “[...] como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (Delors, 2004, p. 93).

Considerando as sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, verificou-se, especialmente na indústria, uma substituição da mão-de-obra humana por máquinas. Logo, o desafio está em conseguir gerar novas empresas e novos empregos, e não apenas preparar alguém para uma tarefa material definida.

Como foi visto no “Relatório Jacques Delors”, o progresso muda o perfil do profissional. As tarefas deixam de ser apenas físicas e passam a exigir, também, um trabalho mental. Os empregadores procuram profissionais que combinam a qualificação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco, a capacidade de

gerir e resolver conflitos. O desenvolvimento do setor dos serviços exige aptidão para as relações interpessoais.

Aprender a conviver

É essa a aprendizagem que apresenta os maiores desafios à educação. Seríamos capazes de educar para evitar conflitos ou resolvê-los de maneira pacífica? O mundo é violento e o grande potencial de autodestruição desenvolvido pela humanidade no século XX agrava a situação. Os seres humanos geralmente apresentam preconceitos desfavoráveis e a educação, muitas vezes, reforça esse sentimento.

A descoberta de si mesmo é o primeiro passo para que a criança e o adolescente possam descobrir o outro, colocando-se no seu lugar para, então, compreendê-lo. Por outro lado, é importante ressaltar que o autoconhecimento é favorecido pela relação com o outro, pois é possível reconhecer nele suas próprias características.

Para tentar melhorar o panorama de sua atuação, a educação deve promover a descoberta de si mesmo e do outro por meio da participação em projetos comuns, que geram cooperação, amizade e solidariedade.

A comissão ressalta: “Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos inter-individuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos.” (Delors, 2004, p. 98). Diante disso, a escola é convidada a favorecer a participação dos alunos em atividades sociais, de esporte e cultura, que podem aproximar os integrantes pelo prazer e esforço conjunto.

Aprender a ser

A comissão considerou como princípio fundamental da educação desenvolver o ser humano de maneira global, de modo a desenvolver um pensamento autônomo e crítico. Desde a primeira reunião, ela reafirmou esse princípio: “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade.” (Delors, 2004, p. 99).

A criatividade e a imaginação são competências muito valorizadas nesse momento de mudanças. As crianças e jovens precisam ser convidados a descobertas e experimentações de ordem estética, artística, desportiva, científica, cultural e social,

tanto das gerações que os antecederam quanto de seus contemporâneos. Assim, a comissão destaca o papel fundamental da educação:

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (Delors, 2004, p. 100).

Formação musical de professores generalistas

Assim, a partir da análise do “Relatório Jacques Delors” e de reflexões acerca da educação musical na atualidade, resolveu-se estender a reflexão para a questão da formação musical de professores generalistas.

A escolha do tema deve-se ao interesse das três pesquisadoras, por estarem ligadas a projetos que lidam com formação de professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental que estejam interessados em introduzir em seu trabalho a linguagem musical.

A formação musical de professores generalistas geralmente se dá por meio de oficinas, cursos e projetos de formação continuada. Assim, considera-se que a “educação ao longo de toda a vida”, é um importante aspecto a ser considerado, uma vez que a ideia do relatório não é a contraposição entre formação básica e formação continuada, mas sim uma resposta à necessidade do professor de acompanhar as inovações e vencer os novos desafios proporcionados pelas rápidas transformações que se vive atualmente num mundo em mudança.

Os professores generalistas que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental I são responsáveis pela formação global de seus alunos, e a música é uma das áreas do conhecimento que podem ser bastante utilizadas por eles. Acredita-se que seu papel seja fundamental no desenvolvimento musical dos educandos, sendo, portanto, imprescindível a sua capacitação, para que seja possível um trabalho consistente de Educação Musical nas escolas.

John Paynter (1972, p. 10), o educador e compositor inglês, afirma que não é em apenas trinta minutos por semana, na aula de música, que as crianças têm contato com a música, mas durante todos os dias com seus professores. É claro que ele está se referindo às escolas da Inglaterra, mas educadores musicais brasileiros refletem a mesma preocupação. Bellochio (2000) ressalta o papel que os professores unidocentes assumem no desenvol-

vimento da linguagem musical e como podem agir de maneira colaborativa com o professor de música. Fonterrada (2005, p. 257) destaca a contribuição que os professores generalistas podem ter no desenvolvimento musical de seus alunos, desde que tenham orientação de um especialista:

[...] há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe e estimular o gosto pela música; sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar e das imediações. Para isso, ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons, além do “instinto de um sabujo”, para farejar bibliografia e materiais que possam auxiliá-lo nessa prática.

É importante notar que o professor generalista não substitui o papel do professor especialista, mas pode ter uma atuação importante na aproximação da criança à música, considerando que o professor de música ainda não está atuando na maior parte das escolas, e nem há, presentemente, número suficiente de licenciados em Música para atuarem no ensino básico do país. A Assessoria de Comunicação Social do MEC afirma:

O desafio que surge com a nova lei é a formação de professores. Segundo os dados mais recentes do Censo de Educação Superior, de 2006, o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Em 2006, 327 alunos formaram-se em música no Brasil. (Capes, 2008).

Devido às condições enfrentadas pela escola brasileira desde 1971, com o afastamento da música da prática escolar e, principalmente agora, com a iminência da adoção da prática do ensino de música nas escolas após a aprovação, em 2008, da Lei 11.769 (Brasil, 2008), generalistas e especialistas podem ser grandes parceiros na valorização e desenvolvimento da área de educação musical, conforme destaca Fonterrada (2005, p. 270):

Assim, nas presentes circunstâncias, acredita-se que, ao se propor que pessoal não habilitado assuma algumas funções que deveriam pertencer ao educador musical, não se está prejudicando a profissão, mas, ao contrário, mostrando sua importância, o que, a médio prazo, poderá provocar seu revigoramento.

Neste momento, devido ao número insuficiente de educadores musicais e arte-educadores com habilitação em música no país, defende-se a ideia de que cabe ao educador musical atuar na formação musical dos professores generalistas, os profissionais que têm mais contato e influência sobre seus alunos. Sabe-se que a educação musical formal dos professores generalistas é bastante precária, já que poucos deles passaram pelo ensino

musical na educação básica ou no curso de pedagogia. O núcleo de estudos básicos do curso de Pedagogia é baseado nas disciplinas contempladas no ensino básico, a saber:

[...] um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará: [...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. (Brasil, 2005, p. 11).

Como é possível notar, a disciplina “Artes” está inserida neste núcleo de estudos básicos, e a música, por ser uma das linguagens artísticas, pode estar inserida no currículo dos cursos, desde que se tomem os devidos cuidados para implantá-la de maneira adequada às condições que se apresentam hoje. No entanto, observa-se que dificilmente a música é contemplada no ensino básico do país, no qual se verifica a predominância do ensino de artes visuais.

Em São Paulo, observa-se informalmente a falta de professores de música nas escolas públicas da cidade, devido à insuficiência de licenciados em música e à falta de interesse destes em atuar no ensino básico. Diante disso, percebe-se que o professor generalista provavelmente não teve ao longo de sua vida escolar aulas de música. A professora Maura Penna (2003, p. 75), da Universidade Federal da Paraíba, observou que em seu meio acadêmico a música é a habilitação menos frequente entre os professores de Arte e que os formandos dificilmente vão para a escola de ensino regular:

[...] música é a habilitação menos freqüente entre os professores, assim como os concluintes de licenciatura plena em Educação Artística da UFPB: apenas 11,7 % do total dos concluintes, num período de 10 anos. Mesmo nesse quadro, é bastante expressivo o índice de professores de Arte com essa habilitação nas escolas públicas: no ensino fundamental, somente 9, ou seja, menos de 5% dos 186 professores. E os demais formandos em música, onde estão? É sabido que vários ex-alunos do curso atuam em universidade ou em escolas de música, públicas ou privadas – o que vem reforçar, mais uma vez, a tendência de preferência pela atuação profissional em escolas especializadas.

Mas, apesar da formação geralmente deficitária do pedagogo na área de música, comprovada em muitos estudos (Bellochio, 2000, 2003; Figueiredo, 2001, 2005), o professor generalista tem como função desenvolver em seus alunos as diversas áreas do conhecimento, a fim de que a criança se desenvolva em sua totalidade. Mas, se

o professor generalista não passa por um ensino musical, como transmiti-lo a seus alunos?

Com o intuito de estabelecer relações entre a formação musical dos professores generalistas e os “quatro pilares da educação”, optou-se por retomá-los, tendo em vista responder à questão: o que deve ser contemplado na formação musical de professores generalistas? Para facilitar o entendimento, estabeleceram-se alguns princípios importantes para a formação musical dos professores, a partir de cada um dos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É importante salientar que a divisão desses princípios tem caráter didático, uma vez que são praticamente indissociáveis.

1) Aprender a conhecer:

A música como um meio de ampliação do conhecimento de si mesmo, do outro e do meio-ambiente.

Princípios:

- Desenvolver o espírito de pesquisa a partir da própria história do educador, buscando na memória canções, brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda e outras manifestações musicais;
- formalizar os conteúdos musicais e propriedades do som;
- desenvolver a autonomia em relação às atividades musicais;
- integrar a música às demais áreas do conhecimento;
- ampliar o repertório musical por meio de CDs, DVDs e outras mídias;
- desenvolver a percepção e a escuta crítica;
- ampliar a cultura musical e a cultura geral.

2) Aprender a fazer:

O fazer musical como prática dos conhecimentos adquiridos.

Princípios:

- Desenvolver habilidades e competências através de brincadeiras cantadas, jogos musicais e parlendas (ritmo das palavras);

- desenvolver a escuta a partir do ambiente sonoro;
- explorar sons vocais, corporais e objetos sonoros;
- construir e tocar instrumentos musicais;
- cantar em conjunto;
- integrar ritmo e movimento.

3) Aprender a conviver:

A música como facilitadora do trabalho em grupo e da ampliação do conhecimento do outro, dentro ou fora da comunidade escolar e do país.

Princípios:

- Respeitar o outro, com a possibilidade de que cada um possa desempenhar seu papel individual para juntos alcançarem um resultado satisfatório enquanto grupo;
- desenvolver no professor a capacidade para mediar conflitos e organizar o grupo de alunos, respeitando seus limites, bem como sua expressão e produção musical;
- conhecer e valorizar diferentes culturas e diferentes gêneros;
- aprender a aceitar o diferente, respeitando seus valores, modos de vida e ampliando o próprio repertório cultural a partir dessa aceitação.

4) Aprender a ser:

O papel da música no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do autoconhecimento.

Princípios:

- Formar pessoas com autonomia e liberdade para realizar escolhas;
- descobrir a si mesmo em interação com o outro;
- tomar cuidado para não supervalorizar os alunos considerados “talentosos”, em detrimento daqueles que não se destacam tanto nas atividades musicais.

Considerações finais

Os “quatro pilares da educação” e a “educação ao longo de toda a vida”, as propostas mais importantes contidas no “Relatório Jacques Delors” mostram que, para a educação da nova sociedade que surge, a “sociedade do conhecimento”, a aquisição apenas quantitativa de aprendizagens não promove o desenvolvimento de um ser humano completo. Para que esse desenvolvimento ocorra de maneira a proporcionar o crescimento da criança em todos os aspectos, é necessário que se desenvolvam, também, valores e atitudes e que haja estímulo à imaginação, à criatividade, à pesquisa, à pluralidade e principalmente à autonomia e à solidariedade.

Dentro desse panorama apresentado pelo livro e pelos programas de educação musical que foram estudados e discutidos no desenrolar de uma disciplina do curso de pós-graduação do IA/Unesp, pôde-se fortalecer a convicção de que a música tem um papel fundamental na implantação e na manutenção de propostas de educação como experiência global, a serem desenvolvidas ao longo da vida.

No caso específico do Brasil, e que diz respeito a todos os educadores musicais brasileiros, o fato de o ensino musical nas escolas ter sido aprovado através da Lei 11.769 (Brasil, 2008) coloca ao educador musical desafios a serem estudados e vencidos.

Diante da imensa demanda de profissionais da área da educação musical que essa lei provocará no nosso país, a questão da formação musical de professores generalistas deverá entrar na pauta das discussões em torno da busca de soluções que permitam a concretização de tal medida.

De maneira geral os professores generalistas se utilizam da música como meio ou recurso para suas atividades em sala de aula: música para ensinar a criança pequena a contar, para enriquecer e tornar mais fluente o seu vocabulário no uso da língua materna ou mesmo no aprendizado das línguas estrangeiras, para desenvolver a motricidade, para trabalhar a afetividade, a autoexpressão e para desenvolver tantas outras competências e habilidades. Nesse aspecto a música contribui para a aquisição do conhecimento em outras áreas que não a música.

No campo da educação musical propriamente dita, é desejável que a música tenha também outro enfoque, qual seja o da música como objetivo, em

que a atenção se volta para essa linguagem artística e para seu código próprio, com a intenção clara de fazer parte de um processo evolutivo que permita ao professor-aluno descobrir e potencializar suas habilidades musicais e, ao mesmo tempo, ser capaz de compreender seus códigos e procedimentos e desenvolver o espírito crítico em relação ao entorno sonoro, artístico, social e humano em que vive.

Nos dois enfoques de uso da música – música para educar e educação musical – a finalidade é a mesma: proporcionar o desenvolvimento integral do aluno. A distinção entre as duas possibilidades estará expressa nos conteúdos e nos objetivos das atividades musicais.

De qualquer forma, ainda que exista a possibilidade de que os dois enfoques não compartilhem nem um só objetivo ou conteúdo, um se serve do outro: conhecer a música ajuda a compreender o resto do mundo, sobretudo se a música é usada como recurso para isso; conhecer o mundo através da música ajuda a compreender a música mesma. (Alsina, 2002, p. 55, tradução nossa).

Será necessário, portanto, que os educadores musicais que atuam na formação musical de professores generalistas tenham como missão fazer despertar nos professores não-músicos o gosto, a habilidade e a competência para essa linguagem artística, por meio do oferecimento de cursos de formação continuada, a fim de que eles também possam permitir às crianças o exercício e o desenvolvimento da sua musicalidade e da sua capacidade de fazer música.

Acredita-se, pois, que o importante seja trabalhar no sentido de viabilizar essa intenção de repassar aos professores generalistas a atribuição de trazer a música para a sala de aula e, com isso, contribuir para uma formação mais completa de nossos alunos e dos próprios professores, por meio do desenvolvimento dos quatro pilares da educação em uma proposta de educação ao longo de toda a vida.

Referências

- ALSINA, P. El área de educación musical: propuestas para aplicar en el aula. 5. ed. Barcelona: Graó, 2002.
- BELLOCHIO, C. R. A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Abem, 2003. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases (1996). Sanção da Lei nº. 11.769. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 19. ago. 2008. Seção 1, p. 1-2.
- CAPES. Assessoria de Imprensa. Ensino fundamental e médio tem três anos para acrescentar a disciplina música no currículo. 10 set. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2271-educacao-basica>>. Acesso em: 12 set. 2008.
- DELORS, J. (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2004.
- FIGUEIREDO, L. F. de. A música nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Abem, 2001. 1 CD-ROM.
- _____. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.
- FONTEERRADA, M. T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- PAYNTER, J. Hear and now: an introduction to modern music in schools. London: Universal, 1972.
- PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, set. 2003.

Recebido em 05/07/2009

Aprovado em 04/08/2009

Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música

Musical illiterates, evaluating skills in music, and the legitimacy of musical knowledge: epistemological and pedagogical aspects implied in two discursive instances in Music Education

Eduardo Luedy

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
eluedy@gmail.com

Resumo. No presente artigo, discuto aspectos culturais e pedagógicos implicados no emprego da expressão “analfabetos musicais”, os quais dizem respeito, em última análise, ao estabelecimento de critérios institucionais de legitimação do conhecimento em música. Para tanto, irei me valer não apenas de um documento elaborado por professores de uma universidade brasileira acerca da imprescindibilidade do domínio da notação musical para ingresso em cursos superiores de música; mas também de depoimentos de professores de música (de outra instituição superior) acerca do caso concreto de reprovação de um “analfabeto musical”, um músico popular de reconhecido talento. A partir da discussão dos pressupostos epistemológicos e das implicações culturais e pedagógicas envolvidas no emprego dessa expressão, busco contestar o cariz etnocêntrico do imperativo da notação musical ocidental, com vistas a considerar os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais.

Palavras-chave: analfabetos musicais, processos seletivos, conhecimento em música

Abstract. In the present study, cultural and pedagogical aspects implied in the use of the Brazilian expression “musical illiterates” are discussed. Such aspects regard, ultimately, the establishment of institutional criteria of musical knowledge legitimacy. Empirical data are provided by a document elaborated by music professors of a Brazilian university concerning the importance of music notation for entrance in undergraduate music courses and by statements made by professors of another institution which failed a very talented popular musician who was musically illiterate. From the epistemological, cultural and pedagogical aspects implied in this theme, I discuss the ethnocentric bias of the western music notation imperative to such academic instances, trying to consider the contemporary educational challenges brought on by the knowledge that contemporary societies are markedly hybrid and plural.

Keywords: musical illiterates, evaluating skills in music, musical knowledge

A expressão “analfabetos musicais” costuma ser empregada com frequência em ambientes acadêmicos para referir àqueles indivíduos que não sabem ler e escrever música, e que, portanto, não podem compreender uma partitura musical. Sua

conotação pejorativa parece ocorrer concomitantemente à legitimação social de seu correlato oposto, ou seja, à importância do significado cultural que costumamos atribuir a quem tem o domínio das habilidades de ler e escrever música – um pré-requisito

básico, por exemplo, em exames de admissão para cursos superiores de música.

No presente trabalho, discuto alguns dos importantes aspectos culturais e pedagógicos que se encontram implicados no emprego da expressão “analfabetos musicais”. Para tanto, busco situar e discutir algumas das premissas epistemológicas subjacentes no uso de tal expressão, tais como a noção de “música como linguagem” – uma assunção bastante comum, ainda que pouco problematizada –, algo que nos tem permitido equipar o sistema de notação musical ocidental com a importância do conhecimento do sistema alfabético. Mas também, e principalmente, busco discutir a vinculação estabelecida desse saber ler e escrever música com aquilo que se passa a definir, então, como saber música.

Assim, ao lado da discussão de tais pressupostos epistemológicos, busco problematizar uma de suas implicações culturais e pedagógicas mais evidentes: o estabelecimento, por vias institucionais, de critérios para avaliar, selecionar e, conseqüentemente, legitimar aquilo que passa a ser considerado como conhecimento válido em música. Para tal intento, irei me valer de certas instâncias textuais e discursivas próprias de um determinado contexto institucional acadêmico – que, neste trabalho, divisam uma parte importante daquilo que, em trabalho de pesquisa recente, denomino de “discurso acadêmico em música”.

É preciso dizer que compreendo o discurso acadêmico em música a partir de uma perspectiva teórico-epistemológica de cariz pós-estruturalista – atenta, pois, à importância da linguagem e da cultura enquanto dimensões simbólicas fundamentais para a configuração e organização de nossas práticas sociais. Tomo-o, assim, como um discurso qualificado que, operando sobre sistemas culturais e seus significados, busca estabelecer o que conta como conhecimento legítimo em música; e, seguindo uma orientação foucaultiana, como uma instância textual-discursiva que, articulada a formas dominantes de representação, tanto reflete uma determinada ordem cultural e pedagógica como contribui para reificá-la.

São, pois, as seguintes instâncias textuais-discursivas que me servirão de material empírico para a discussão das implicações pedagógicas concretas do uso não-problemático da expressão “analfabetos musicais”, bem como da noção de música como linguagem: um documento institucional elaborado por professores de uma universidade brasileira acerca da imprescindibilidade do

domínio do sistema de notação musical ocidental, afirmado ali como um pré-requisito fundamental para ingresso em cursos superiores na área de música; e de depoimentos de professores (desta vez, de uma outra instituição de ensino superior de música) acerca de questões relacionados à formação superior, cultura e educação musical – e que se encontram aqui implicadas na discussão do caso concreto de reprovação de um “analfabeto musical”, um músico popular de reconhecido talento num exame vestibular de uma prestigiosa instituição de ensino superior.

Música como linguagem

A partir de e-mails enviados, em fins do ano de 2006 e início de 2007, para o grupo de discussão da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – a Anppom –, por ocasião da decisão da Universidade Federal do Acre (Ufac) de eliminar os testes de habilidades específicas para o vestibular em música, tomei conhecimento dos protestos diversos e moções de solidariedade, por parte da referida comunidade virtual, aos professores daquela universidade que se posicionavam francamente contrários à decisão da Ufac. Mas, principalmente, tomei conhecimento do documento Argumentação para a manutenção e ampliação da prova específica de música, elaborado pelo Colegiado de Música da Ufac (2007) e enviado anexo num dos e-mails ao grupo.

O referido documento chamava a atenção por enfatizar não só a importância das habilidades de leitura e escrita musical, mas, também e principalmente, por tomar de empréstimo o conceito de linguagem para fundamentar argumentos em prol da educação musical (seja referente à educação básica, seja referente à formação musical de nível superior), fazendo amplo uso das expressões “linguagem musical” e “analfabetos musicais”:

Por que o aluno de música pode ser um analfabeto musical e freqüentar um curso superior? Afinal, o conhecimento musical mínimo seria o equivalente a [sic] capacidade de ler e escrever. (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p. 3, grifo no original).

Apesar de que fuja ao escopo deste trabalho discutir em profundidade o conceito de linguagem – principalmente quando aplicado à música – podemos assumir que quando o empregamos, em verdade, estamos fazendo uso de uma metáfora. E não há nada, aqui, contra o uso delas. Afinal, seguindo o perspicaz argumento de Borges Neto (2005), as metáforas nos são úteis por nos ajudar a pensar de forma simples as “coisas cognitivamente complexas”. No entanto,

é consequência da sistematicidade das metáforas que as pessoas passem a considerar real o que é metafórico e que percam de vista características fundamentais da noção que a metáfora pretende explicar. (Borges Neto, 2005).

Por isso, ainda seguindo esse autor, é de fundamental importância que tenhamos consciência daquilo que se revela e, ao mesmo tempo, se oculta através das metáforas, principalmente quando pretendemos erigir uma teoria a partir delas, ou legislar sobre currículo. Ou ainda, no caso aqui em questão, estabelecer critérios de admissão em exames vestibulares.

Ora, quando assumimos que tão importante como o domínio do sistema de escrita alfabético é também o domínio de um sistema de leitura e escrita de música, estamos nos valendo daquela metáfora que equipara música à linguagem. No entanto, é preciso que nos interroguemos acerca dos pressupostos epistemológicos que informam as noções de linguagem, alfabetização e alfabetização musical que têm permitido que a metáfora “música como linguagem” possa nos fazer sentido e, portanto, para que nos posicionemos criticamente em relação às suas implicações pedagógicas e curriculares.

Tal apropriação do conceito de linguagem por parte de acadêmicos da área de música pode ser verificada, por exemplo, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é citada no documento elaborado pelos professores da Ufac:

O artigo 32 [da LDB] mostra que o ensino das artes deve ser contemplado no ensino fundamental. No item I fica determinado que é necessário o pleno domínio da leitura e da escrita. Na área de música esta exigência significa que os elementos básicos das linguagens musicais devem ser aprendidos durante o ciclo de ensino fundamental. (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p. 3, grifo meu).

A imprescindibilidade do domínio da leitura e escrita de música é reiterada, pois, com base no argumento de que, tão importante quanto o domínio do sistema alfabético – meio fundamental para a formação básica dos cidadãos, em sociedades letradas como a nossa –, seriam as habilidades que nos permitiriam reconhecer e dominar a sintaxe da notação musical ocidental:

A Universidade não é lugar para aprender a ler e escrever, pois se admitimos isto para o curso de música teremos de aplicar a mesma regra em todo e qualquer curso desta IFES, desta forma teremos alunos sem conhecimentos mínimos de matemática e física na área de exatas, alunos sem conhecimento de biologia na área médica, e alunos que não sabem redigir uma frase cursando língua portuguesa, espanhola, francesa ou inglesa. (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p. 3, grifo meu).

Ora, se em outras áreas de conhecimento se requer o domínio de saberes propedêuticos fundamentais para os estudos superiores, como admitir que um candidato a um curso superior de música não domine a leitura/escrita musical? É o que se encontra reiterado no trecho destacado abaixo:

Como poderia um curso superior ser realizado por um analfabeto que não consegue acompanhar uma partitura, executar uma melodia ou ouvir uma seqüência de acordes? (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p. 3, grifo meu).

Creio que caberia que nos perguntássemos acerca da noção de alfabetismo que se depreende do referido documento. Uma noção que parece desconsiderar a importância da oralidade e que vincula as habilidades de leitura e escrita de música à existência mesma de cognição musical. Além do que, a noção de que “ler música” deva significar apenas e tão-somente ou reduzir-se à compreensão do sistema notacional da chamada música erudita de tradição europeia mereceria ser problematizada em função de seu cariz etnocêntrico – algo que, em última análise, pode assumir contornos de uma política cultural de efeitos excludentes.

Devemos atentar para o fato de que um analfabeto – pensando aqui no sentido estrito da noção de alfabetização, e, portanto, no analfabeto como aquele que não detém o conhecimento do sistema alfabético de escrita – pode muito bem ser um falante competente de sua língua materna (a despeito de não poder se comunicar por meio da língua escrita), assim como pode compreender o que outros falantes de seu grupo sociolinguístico falam. Imagino que um analfabeto musical – nos termos definidos aqui por tal expressão – possa igualmente executar uma melodia e ouvir/compreender uma sequência de acordes. Acredito também que ele possa vir a fazer música com isso, ou encontrar sentido musical em melodias e acordes, ainda que não domine a sintaxe da notação musical ocidental.

Antes de me deter, contudo, na análise das premissas epistemológicas e das implicações educacionais contidas no referido documento, apresentarei exemplos de uma outra instância discursiva também relevante da área acadêmica em música. Exemplos que, ao tempo que reiteram alguns dos aspectos problemáticos do documento elaborado pelos professores da Ufac, demonstram como os limites pedagógicos e culturais deste discurso operam em ambientes concretos.

Um analfabeto musical

O discurso acadêmico em música, apesar de se encontrar manifestado em diversas instâncias textuais – tais como artigos científicos, propostas pedagógicas, currículos, documentos institucionais etc. –, pode ser divisado também a partir do que professores efetivamente falam acerca de cultura, educação e currículo.

Assim, a partir dos atos ilocutórios de professores e professoras de uma outra instituição superior de ensino de música sobre suas práticas pedagógico-curriculares, busquei discutir, em função de uma pesquisa realizada recentemente, as assertivas que ali se depreendiam acerca de educação, currículo e cultura. Tinha, ali, como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural e buscava discutir os desafios pedagógicos que passavam a advir do reconhecimento do caráter híbrido e plural das sociedades contemporâneas – e, portanto, a importância de se considerar, desde uma perspectiva institucional-acadêmica, culturas e saberes musicais diversos.

É preciso ressaltar que, apesar de os professores e professoras daquele estudo terem perfeito um recorte estreito de um universo mais amplo – não só relativamente ao universo de professores da própria instituição na qual lecionavam, mas também em relação ao universo do magistério superior em música no Brasil –, ainda assim, não desconsideraria a exemplaridade do referido grupo: eram (e são ainda) professores com mais de dez anos de magistério superior, todos pós-graduados (em sua maioria, inclusive, pertencentes ao quadro de professores do programa de pós-graduação da referida instituição).

Os trechos dos depoimentos destacados a seguir referem-se a um caso concreto de reprovação num exame vestibular na área de música: o caso do exame de Armandinho Macedo – o bandleiro e guitarrista baiano, hoje já famoso, filho de um dos inventores do trio elétrico e da guitarra elétrica, Osmar Macedo – que, na época em que prestou o exame, já era considerado um prodígio em seu instrumento.

O “caso Armandinho” evocava, de modo similar ao documento elaborado pelos professores da Ufac, as mesmas considerações acerca do que se deve estabelecer como um saber musical fundamental, bem como sua vinculação com o domínio da grafia musical ocidental. Afinal, teria sido legítimo que Armandinho, por não saber ler uma partitura, houvesse sido reprovado? Essa era a questão for-

mulada a um determinado grupo de professores de uma prestigiosa e tradicional instituição superior de ensino de música.

Fanny: [...] já que ele não lê música! O teste exige conhecimento musical e ele não lê. (grifo meu).

Cecília: [...] ele veio fazer um curso na instituição, quer dizer, na época em que a instituição exigia o teste de aptidão. Então, como é que eu vou me propor a estudar literatura... literatura latina, vamos dizer, na escola de letras, e chego lá e não sei nem dizer be-a-ba bá, be-be bé, be-i-bi bi? Eu posso falar, poeticamente, maravilhosamente, posso falar, pela oralidade, maravilhas em latim, mas eu não sei, não tenho o conteúdo pra isso, tá entendendo?

Percebe-se, no primeiro trecho, como o conhecimento em música encontra-se vinculado à notação musical ocidental. Ler música – uma habilidade definida nos termos de uma determinada maneira de grafar música – é o correlato imediato do próprio conhecimento musical. No segundo trecho, o domínio da notação musical ocidental é estabelecido como pré-requisito tão importante e imprescindível para o acesso aos estudos superiores quanto o domínio do sistema alfabético é necessário para as habilidades de letramento. Não à toa, o “be-a-bá” que alude ao aprendizado inicial do sistema alfabético é evocado como um análogo das habilidades propedêuticas que nos permitiriam vir a “saber música”.

Ambas as falas, proferidas por representantes de um segmento importante do que tomo aqui como “discurso acadêmico em música”, reafirmam a mesma noção decorrente da metáfora de música como linguagem ao mesmo tempo em que reiteram o domínio do sistema de notação ocidental como condição sine qua non para ingresso num curso superior de música.

Outro professor, ao ser instado a se manifestar acerca do caso, ainda que não se referindo exatamente a “analfabetos musicais”, tece as seguintes considerações:

Heitor: [...] Sobre o caso Armandinho, eu não sei se ele foi reprovado no vestibular – é provável que sim –, porque todo mundo sabe, né, música pode ser feita por qualquer pessoa, pessoas letradas, ignorantes, pessoas de culturas ágrafas... quaisquer que sejam. Não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui, precisa. (grifo meu).

Além da reiteração da necessidade de que se conheça a notação musical ocidental – igualmente estabelecida como condição para ingresso em cursos superiores (“para entrar aqui, precisa”), depreende-se também o sentido pejorativo subjacente à noção de analfabetismo musical. Para o professor Heitor, as pessoas letradas, as prove-

nientes de culturas ágrafas e as ignorantes são todas aquelas que não dominam as habilidades de leitura da notação musical ocidental. A pecha de “ignorante”, inclusive, é bastante eloquente por referir-se, por contraste, àqueles que “sabem ler/escrever música”. Mais uma vez, as implicações excludentes de tais considerações são como que naturalizadas em função da noção que vincula o conhecimento em música ao conhecimento da notação musical ocidental.

A aceitação da primazia do conhecimento de status superior, concomitantemente à desvalorização das formas populares de cultura e conhecimento – das quais, Armandinho seria, sem sombra de dúvidas, um de seus representantes – é outro aspecto relacionado e que se depreende do trecho destacado abaixo:

Callado: [...] E eu acho que é normal [Armandinho ter sido reprovado], como seria o contrário: um pianista eminentemente erudito fosse pra [um curso de música popular], ainda que ele fosse erudito. Mas é o tal negócio: ele sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura e tudo isso, então, em qualquer escola de música popular no mundo, na Berkeley, em qualquer outro lugar, ele acaba sendo absorvido, entendeu? (grifo meu).

A não aceitação do músico popular, reconhecidamente talentoso, ser encarada como algo “normal” deve ser compreendida na perspectiva que assume de maneira inquestionada a adoção de uma determinada “norma” e de determinados padrões – através dos quais se estabelecem critérios de admissão e seleção.

Ao mesmo tempo, o exemplo do músico erudito que em princípio estaria em uma situação similar, ou simétrica, ao do músico popular, toma um outro rumo na argumentação do professor Callado e deixa entrever que, na verdade, devido ao fato de seus conhecimentos – “ele sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura” – o músico erudito termina por estar em posição de vantagem, uma vez que possui as habilidades necessárias para ler e escrever uma partitura. Reitera-se, assim, a crença de que saber música é estar a par ou imerso em uma determinada tradição musical: aquela da chamada música erudita de tradição europeia.

Implicações culturais e pedagógicas

A argumentação de que “a universidade não é lugar para se aprender a ler e escrever” fundamenta-se na assunção óbvia de que ler e escrever são habilidades básicas, imprescindíveis, para que se possa participar de uma vida escolar e acadêmica. No entanto, o que merece ser questionado aqui é a ausente reflexão acerca da apropriação dos

conceitos de linguagem e de alfabetismo por parte de acadêmicos da área de música. Uma ausência que se faz acompanhar também pela falta de reflexão teórico-epistemológica acerca do que vem a ser um “texto musical” – que, numa perspectiva cultural mais relativista, deveria ser compreendido para além das partituras e da notação musical tradicional.

E se há o empréstimo da noção de linguagem e de alfabetização por parte do discurso acadêmico em música, por que não interrogar criticamente também as noções tradicionais e dominantes de “linguagem” e “alfabetização” que os professores de música, aqui, empregam?

Donaldo Macedo (2000, p. 85), por exemplo, ao buscar delinear os contornos de uma teoria renovada de inspiração freireana para a alfabetização, propõe que se leve em conta a linguagem dos educandos como meio para se desenvolver uma apropriação crítica da cultura e história em que nossos alunos se inscrevem:

A idéia de que a alfabetização é questão de aprender a língua padrão ainda permeia a enorme maioria dos programas de alfabetização e manifesta sua lógica na ênfase que, novamente, se dá à leitura técnica e às habilidades para a escrita.

Interessante paralelo que poderíamos fazer às presentes instâncias discursivas em música: alfabetizar e “iniciar musicalmente” seriam ações definidas apenas nos termos da assim considerada “norma-padrão”, ou “norma culta”, que se toma como um referente para o aprendizado da língua? A que corresponderiam tais “normas” numa aprendizagem musical? De modo alternativo, na perspectiva dos proponentes de abordagens renovadas de ensino de língua, o que representaria para o ensino de música considerar as experiências culturais dos falantes que se valem de variedades linguísticas desprivilegiadas?

No caso do ensino de música, do ponto de vista de uma prática pedagógica crítica e atenta à diversidade cultural (bem como à própria especificidade do ato de alfabetizar, enquanto prática social, cultural e política), o domínio do sistema de notação musical ocidental tem, de fato, mais se equiparado àquela concepção técnica de alfabetização, profundamente associada a perspectivas e abordagens positivistas. Uma abordagem cuja base racional ainda

deriva das definições clássicas do homem letrado – perfeitamente versado nos clássicos, articulados no falar e no escrever e ativamente engajado em atividades intelectuais. [...] Neste caso, a leitura é encarada como

aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento e organiza-se em torno do estudo do latim e do grego e do domínio das grandes obras clássicas. (Macedo, D., 2000, p. 87).

Enfim, se alfabetizar musicalmente é algo a ser compreendido apenas em termos etnocêntricos, significando, pois, introduzir os indivíduos a formas particulares de conhecimento em música, então devemos nos perguntar sobre o que fazer com tantas outras práticas musicais, (com as quais convivemos cotidianamente em nossa sociedade) que não fazem uso de sistemas de notação musical, ou que se valem de outras maneiras de representação gráfica de eventos musicais. E, portanto, sobre o que fazer com o enorme contingente de indivíduos “não-alfabetizados musicalmente” – bem entendido, no sentido “duro” e etnocêntrico que se depreende de tais expressões – que buscam aceder ao ensino superior de música.

Um outro aspecto da equiparação entre música e linguagem que mereceria ser levado em conta diz respeito ao fato de que a notação musical ocidental não é a única possibilidade de grafia de música, nem se presta para grafar toda e qualquer música, quaisquer que sejam seus contextos culturais e sociais de criação e recepção. O que nos remete às considerações de teóricos e pesquisadores do ensino de língua acerca das dimensões cognitivas implicadas na aquisição de uma tecnologia de escrita: assim como o aprendizado do sistema alfabético, um sistema de notação implica uma certa organização mental, ou seja, um sistema simbólico, tal como o da notação musical ocidental, tanto requer quanto impõe uma certa organização cognitiva em música.

Se, como afirma Nettl (1983), apenas com dificuldade podemos separar a atividade de transcrição da descrição e análise musical, devemos atentar para o fato de que escrever música e, portanto, fazer uso de um sistema de notação predeterminado para indicar como fazer soar musicalmente algo, decorre de uma determinada maneira pensar, de conceber música. Fazer uso de um sistema de notação é, pois, uma forma de demonstrar compreensão dos aspectos que são tidos como essenciais para que uma transcrição possa ser decodificada por membros de uma determinada cultura musical.

As questões que se colocam aqui a partir de tais considerações dizem respeito, pois, ao que a notação musical ocidental implica em termos culturais e cognitivos; e, portanto, ao que ela já preestabelece enquanto procedimentos e esquemas cognitivos, de modo a condicionar as maneiras como

concebemos e compreendemos música. Ora, não sendo a notação musical um meio transparente e neutro – aliás, como nunca são os meios simbólicos de representação –, sua codificação/decodificação competente pressupõe um conhecimento específico e situado num determinado mundo de cultura, no caso, o da cultura musical que gerou a notação musical ocidental, a cultura musical “erudita” de tradição europeia.

A legitimação do sistema de notação musical ocidental, como o único válido em exames de admissão para cursos superiores de música, concomitantemente à desconsideração de outras possibilidades de envolvimento com música (que podem inclusive fazer uso de modos alternativos de representação gráfica de eventos musicais), termina assim por reificar uma única modalidade de cultura como a mais válida, seja do ponto de vista estético, seja do ponto de vista cognitivo.

À guisa de conclusão

Apesar do recorte feito àquilo que se denomina aqui de “discurso acadêmico em música”, principalmente por tratar de questões referentes à noção de alfabetismo musical, é possível perceber os contornos de uma política educacional e cultural – evidentes na maneira de hierarquizar saberes, habilidades e valores, mas também em definir critérios de admissão em cursos superiores de música – cujos efeitos culturais conservadores podem ser, em última análise, reacionários e excludentes.

No entanto, uma desnaturalização/desconstrução de certos pressupostos epistemológicos que buscam fixar o significado do conhecimento em música pode efetivamente ocorrer através de um afrontamento crítico das premissas teóricas que sustentam uma parte importante do cânone acadêmico-curricular em música. O imperativo do conhecimento da notação musical ocidental deve ser contestado se quisermos estabelecer não só um currículo e uma práxis pedagógica renovadas em educação musical, mas também se quisermos ampliar nossos discursos acadêmicos em música de modo a levar em conta os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais.

De uma perspectiva institucional-acadêmica em música, o que tudo isso poderia representar em termos de renovação de sua linguagem pedagógica e curricular? Que consequências teríamos caso levássemos em conta que “todos os atores e

atrizes educativos podem desenvolver a condição de sujeitos da aprendizagem e do currículo”? Ou assumir como premissa fundamental a construção dialógica de suas práticas e de seus currículos, com vistas a uma educação “radicalmente justa” (Macedo, R., 2007, p. 67)?

Afinal, que consequências teríamos, para a formação superior em música, pensar no potencial de transformação social advindo do que Macedo, R. (2007, p. 28) chama de *ágora polínia* – “um cenário democrático de debates e mobilização de competências coletivas entre diferentes, polinizados por suas múltiplas referências e pela vontade

de instituir possibilidades para o bem comum social pela via da educação”.

Questionar a assunção não-problemática da noção de “música como linguagem” que tem caracterizado os discursos acadêmicos dominantes em música e que têm pautado a defesa de padrões de excelência para a formação musical em nível superior – em função de tudo aquilo que tal noção limita e que, efetivamente, exclui – pode significar um primeiro passo para propor alternativas às práticas pedagógicas e curriculares concretas que esses discursos divisam aqui.

Referências

- BORGES NETO, J. Música é linguagem? Revista Eletrônica de Musicologia, v. 9, out. 2005. Disponível em: <<http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/borges.html>>. Acesso em: 15 jun. 2009.
- COLEGIADO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Argumentação para a manutenção e ampliação da prova específica de música (referente ao ofício 7/2006, encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação da Ufac). Rio Branco, 2007.
- LUEDY, E. Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. Tese (Doutorado em Música)– Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. Educação & Sociedade, Campinas, n. 73, p. 84-99, 2000.
- MACEDO, R. S. Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural. Salvador: EDUFBA, 2007.
- NETTL, B. The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts. Chicago: Illini Books, 1983.

Recebido em 07/07/2009

Aprovado em 02/08/2009

*Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música**

An analysis of pedagogical projects of music teacher education

Teresa Mateiro

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
teresamateiro@gmail.com

Resumo. Este artigo apresenta a análise de 15 projetos pedagógicos de formação docente em educação musical no Brasil, com o objetivo de compreender o processo educativo, contribuir para a área dos estudos curriculares em educação musical e para o desenvolvimento da qualidade educativa. Inicia refletindo sobre o objeto de estudo no âmbito da pesquisa em educação musical. Em seguida, descreve os procedimentos metodológicos adotados e apresenta os resultados a partir de aspectos como organização, objetivos e estrutura dos programas curriculares. Finalmente, conclui discutindo acerca da identidade dos cursos, sugerindo alternativas de formação, bem como trabalhos futuros.

Palavras-chave: educação musical, formação docente, ensino superior

Abstract. This article presents the analysis of fifteen pedagogical projects of music teacher education in Brazil, aiming to understand the educational process, contribute to the field of curriculum studies in Music Education and to the development of educational quality. It begins by reflecting on the study object as part of music pedagogical research. Then it describes the methodological procedures used and presents the results based on aspects such as curriculum organization, goals and structure. Finally, it discusses the identity of the programs, suggesting educational alternatives as well as future research studies.

Keywords: Music Education, teacher education, higher education

Introdução

Por que analisar projetos pedagógicos de licenciatura em música? Para responder a essa pergunta considero três aspectos: o objeto concreto de estudo (projetos pedagógicos), a dimensão do objeto de análise (processo educativo) e o objetivo do estudo (formação docente em educação musical).

Em relação ao objeto de estudo o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento de orientação acadêmica, um documento institucional oficial, sendo “a referência das ações e decisões de um determinado curso” (Brasil, 2006, p. 7), garantindo, assim, sua identidade. Na pesquisa qualitativa os textos (documentos) têm sido utilizados como uma das fontes para a obtenção do conhecimento empírico. Podem ser documentos oficiais, histórias

de vida, autobiografias e diários (Bogdan; Biklen, 1994). Segundo Stake (1995), os documentos escritos de informação substituem a atividade que o pesquisador não observou diretamente.

A respeito da dimensão do objeto analítico tanto Kraemer (2000) quanto Nielsen (2007) justificam a pedagogia da música como uma área científica. Kraemer (2000, p. 52) diz que a pedagogia da música “ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão”. O autor ao relacionar o conhecimento músico-pedagógico com outras disciplinas define a orientação temática da pedagogia em educação e formação, ensino e aprendizagem, instrução e didática, tentando, assim, abranger todo o campo da educação musical.

* Um enorme agradecimento aos coordenadores de curso que gentilmente enviaram os documentos e esclareceram as dúvidas que foram surgindo durante a sua análise. Agradeço também à Prof^ª Dr^ª Maura Penna que leu parte deste trabalho, apontando questões pertinentes e relevantes, e a Per Ekedahl pela revisão dos dados estatísticos.

Segundo Nielsen (2007), o objeto de análise no campo da pesquisa em educação musical é o ensino e a aprendizagem em música, considerando-se também concepções referentes à formação musical. Para o autor o processo de ensino-aprendizagem é constituído pela interação entre o estudante (aquele que aprende), o professor (aquele que atua como líder, organizador, mediador etc.) e o conteúdo (o que é ensinado). Esse processo educativo, de acordo com Nielsen, é influenciado por cinco importantes dimensões: regulamentos (leis, normas, currículos, programas etc.); discursos (conhecimento, teorias, ideias, opiniões, decisões etc.); instituições (contexto onde ocorre o ensino-aprendizagem); economia (condições sociais e financeiras); e agentes externos (representantes comunitários, políticos, autores de livros didáticos etc.). Essas dimensões encontram-se, normalmente, descritas e fundamentadas nos projetos pedagógicos dos cursos.

De acordo com o Modelo V de Avaliação e Planejamento de González González et al. (2004) para se avaliar o processo educativo (relação professor-aluno mediada por um programa curricular) se delimitam três planos que correspondem a cada um dos níveis de análise: superestrutura (como se idealiza), estrutura (como é) e infraestrutura (que condições há de trabalho).

O nível da superestrutura tem como finalidade definir, delimitar e situar o referente institucional. O núcleo de um programa acadêmico deve incluir as intenções, missão, objetivos e finalidades, projeto geral de desenvolvimento, concepção do processo de ensino e aprendizagem, perfil do egresso compreendendo elementos de informação, formação e capacitação, e os resultados gerais.

No nível da estrutura se analisam os aspectos estruturais do processo educativo: a forma como se organiza o processo ensino e aprendizagem, considerando professores e alunos; a relação entre programa curricular, linhas e projetos de pesquisa, ações de divulgação, extensão e vinculação; e aspectos acerca de normas e resultados do processo educativo.

No nível da infraestrutura se pretende buscar a relação entre os recursos existentes com a proposta dos programas. Através da avaliação diagnóstica se espera conhecer as normas e responsáveis por elaborar, administrar, designar, distribuir e efetuar o orçamento e, ao mesmo tempo, conhecer o estado

de uso, manutenção, suficiência e administração da infraestrutura. Além disso, espera-se avaliar a adequação das condições de trabalho oferecidas para o desenvolvimento das funções universitárias – docência, investigação, extensão, integração –, e o correto desempenho de seus atores – professores e estudantes.

Tanto as dimensões indicadas por Nielsen (2007) quanto os níveis de análise de González González et al. (2004) são princípios de estrutura, organização e de recursos complementares entre si, presentes no desenvolvimento do processo educativo, podendo variar conforme a instituição. Fazendo-se um paralelo entre eles é possível alegar que: as dimensões dos regulamentos e instituições correspondem ao nível da superestrutura; os discursos correspondem à estrutura; e, as dimensões de economia e agentes externos correspondem à infraestrutura.

O objetivo deste estudo é compreender o processo educativo a partir de aspectos como organização, objetivos e estrutura dos programas curriculares; estabelecer semelhanças e diferenças entre eles; e contribuir para a área dos estudos curriculares em educação musical e para o desenvolvimento da qualidade educativa.

Respondendo, portanto, à pergunta inicial pondero que: longe de avaliar e descrever a realidade exata dos cursos de formação docente em educação musical, o estudo e a análise dos projetos pedagógicos permite compreender a concepção (estudante, professor e conteúdo), a organização (regulamentos e discursos, instituição e economia, agentes externos) e o contexto (dimensão histórica, sociocultural) da ação educacional. Ademais, as licenciaturas em música são relativamente novas e poucos estudos têm considerado tais cursos como objetos de análise, tanto em suas propostas quanto em sua realidade.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa¹ acerca dos cursos de formação docente em educação musical no Brasil foi desenvolvida durante o ano de 2008. Um questionário e uma carta, solicitando informações a respeito do PPP, foram enviados às 75 instituições de ensino superior (IES):² três informaram que seus cursos encontram-se paralisados e 45 (62,5%) responderam ao questionário. Essa pesquisa está, portanto, dividida em duas partes: análise dos questionários,

¹ Pesquisa apoiada pela Capes.

² Conforme os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em abril de 2008.

trabalho a ser publicado;³ e análise dos programas curriculares, apresentada neste artigo.

As páginas web das 72 IES foram consultadas a fim de se obter informações acerca dos referidos cursos. Na primeira busca verificou-se que poucas instituições disponibilizam o PPP completo do curso em formato digital. Em seguida, analisou-se a relação entre os documentos enviados pelos coordenadores de curso, os obtidos nas páginas web e os questionários respondidos. Foram selecionados, portanto, 15 PPP a partir dos seguintes critérios: documentos correspondentes àquelas instituições que responderam ao questionário e, entre elas, aquelas que disponibilizaram o documento via página web e/ou via e-mail. A saber:

- 1) Faculdade de Música Carlos Gomes – FMCG
- 2) Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
- 3) Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc
- 4) Universidade Estadual de Londrina – UEL
- 5) Universidade Estadual de Maringá – UEM
- 6) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs
- 7) Universidade Federal de Alagoas – Ufal
- 8) Universidade Federal de Goiás – UFG
- 9) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
- 10) Universidade Federal de Pelotas – UFPel
- 11) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
- 12) Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
- 13) Universidade Federal do Ceará – UFC
- 14) Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes
- 15) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Para analisar os PPP foi utilizado um guia⁴ composto por três categorias e subcategorias correspondentes, geradas a partir de sistemas de avaliação (González González, et al., 2004; HVS, 2006): 1) descrição do programa: organização acadêmica, categoria administrativa, descrição geral, ênfase curricular, duração e estrutura, número total de disciplinas, créditos e/ou horas e correspondentes porcentagens; 2) objetivos do programa: objetivos gerais, perfil do candidato ao curso, perfil do egresso, procedimentos de avaliação, requisitos para a

obtenção do diploma e avaliação do programa; e 3) estrutura do programa: sequência e estrutura das disciplinas, áreas de conhecimento, atividades acadêmicas e métodos de ensino-aprendizagem. Os dados serão, portanto, apresentados a seguir segundo tais categorias.

Descrição dos programas

As IES, dispostas administrativamente como públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (particulares; comunitárias, confessionais e filantrópicas) estão organizadas academicamente em I) universidades; II) centros universitários; e III) faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (Brasil, 1997, 2001). Os 15 PPP, objetos de estudo, pertencem a 13 universidades, 1 faculdade (FMCG) e 1 instituto superior (Ufal). Referente à organização administrativa 14 são instituições públicas – 9 federais e 5 estaduais, e 1 instituição particular. Do total, 6 IES estão situadas na região Sul, 4 na Sudeste, 3 no Nordeste e 2 na região Centro-Oeste, não tendo sido analisado nenhum documento da região Norte do país.

As alterações curriculares, em consequência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996) e as duas resoluções (Conselho Nacional de Educação, 2002a, 2002b) aprovadas em 2002, implicaram também a troca do nome do curso, uma vez que o anterior estava relacionado à Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) (obrigatoriedade da Educação Artística). Dessa forma, se extinguem os cursos de Educação Artística com Habilitação em Música (Artes Plásticas ou Teatro) e para os novos cursos são adotados outros títulos: Licenciatura em Música (Ufal, Ufes, UFRN, UFSM, Udesc, FMCG); Licenciatura em Educação Musical (UFC, UFMS); Graduação em Música – Habilitação Licenciatura (UEL, Uergs); Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar (UFG); entre outros. Pires (2003, p. 86) é de opinião que essa “diversidade de nomes para os cursos de formação do professor de música no Brasil denota a indefinição com relação à identidade das licenciaturas, tanto por parte do legislador quanto pelas instituições de ensino superior”.

Dos 15 cursos, quatro iniciaram há pouco tempo, caracterizando-se como cursos novos na instituição: UEM e Uergs (2002), UFSCar (2004) e UFC (2006). As demais IES oferecem cursos

³ Trabalho apresentado: *6th International Research in Music Education Conference*, Exeter (2009) e XVIII Encontro Anual da ABEM, Londrina (2009).

⁴ Esse mesmo guia foi empregado para avaliar 157 programas curriculares de formação docente em educação musical que se oferecem em 39 países, 19 europeus e 14 latino-americanos. Do total de programas, 42 pertencem a países da América Latina e 115 a países da Europa (Alfa Evedmus, 2008).

de formação docente, seja em artes, educação artística e/ou música desde a década de 1960. Conforme os dados fornecidos pelo Inep, a FMCG, entre as instituições aqui em estudo, é a mais antiga (1963); seguida por UFPel, Udesc e UEL (1974), UFRN (1976) e Ufes (1979) que oferecem tais cursos desde a década de 1970; posteriormente, na década de 1980, também a Ufal e UFMS (1981), UEMG (1983) e UFG (1984) implantam cursos de formação docente na área de artes; e, em 1996 a UFSM.

Dos 15 cursos analisados somente dois (UFC e Ufes) não exigem conhecimentos musicais prévios. A maioria dos cursos (nove) exige uma prova prática que, normalmente, constitui-se de uma prova instrumental e/ou vocal e uma prova teórica. Esta última pode incluir também aspectos de percepção musical e/ou questões dissertativas sobre educação musical, como é o caso da UFS-Car. Apenas quatro cursos (UFRN, UFSCar, UEL e UEM) realizam somente a prova de teoria musical. Alguns cursos incluem uma entrevista como, por exemplo, Ufal, UFSM, Udesc e FMCG. A maior parte das informações sobre as provas específicas foram encontradas nas páginas web das respectivas instituições. Poucos são os projetos que incluem a informação completa com a descrição de cada uma das provas: como se constituem, conteúdos exigidos, bibliografia recomendada, repertório, duração das provas, avaliação, entre outras.

À exceção do curso de Licenciatura em Música da FMCG que tem duração de três anos, todos os demais estão estruturados em quatro anos, tempo mínimo previsto para a integralização das disciplinas do curso. A grade curricular da maioria dos cursos está organizada por semestres, entretanto as disciplinas da UFMS, UEL e UEM estão organizadas por ano. Na UEM, por exemplo, o aluno é matriculado na série e não em disciplinas isoladas, sendo que cada série corresponde a um ano. Outra variante é o regime semestral de créditos onde o aluno matricula-se em um número mínimo de créditos por semestre. Esse modelo é adotado por sete cursos – UFC, Ufes, UFPel, UFRN, UFS-Car, Udesc e Uergs. O número de horas por crédito também varia entre as instituições.

Complementarmente a esses dados foi possível obter informação acerca do número de disciplinas obrigatórias e o número total de horas de cada um dos cursos. Apenas como exemplo, o curso de Licenciatura em Música oferecido pela Ufes é o que apresenta a menor carga horária (2.220 horas) enquanto a maior é a do curso oferecido pela UFG, estruturado em 3.631 horas. Entre os 15 programas

curriculares aqui analisados encontra-se uma média de 3.024 horas.

Para obter o diploma de licenciado em Música ou título equivalente o estudante deverá cumprir o número total de horas ou créditos mínimos exigidos pelo programa. Entretanto, essas horas ou créditos estão distribuídas em disciplinas obrigatórias, eletivas e/ou optativas, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso (TCC) e/ou recital.

Entre os 15 PPP, três oferecem apenas disciplinas obrigatórias, ou seja, não oferecem a possibilidade de disciplinas optativas e/ou eletivas (UFMS, UEMG e FMCG); o programa da Ufes não considera as 200 horas previstas pela Resolução CNE/CP 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b) para as atividades complementares por ter sido elaborado e implementado antes de 2002 (a aprovação de um novo currículo com essas exigências legais está prevista para o ano de 2009); e quatro cursos não exigem a realização do TCC como requisito para a obtenção do diploma (UFC, Ufes, UFMS e UEL). Por sua vez, o programa da UFSM exige um recital de conclusão de curso.

Objetivos dos programas

A maioria dos PPP (nove documentos) declara que o objetivo geral é formar professores de música para atuarem em escolas de ensino fundamental e médio. Entretanto, em alguns documentos o objetivo se amplia ao campo da educação musical, incluindo toda e qualquer atividade de ensino e aprendizagem. Um dos documentos não explicita os objetivos do curso (UEM) e em quatro deles os objetivos descrevem com mais detalhe as proposições do curso (UFRN, Uergs, Udesc e UEL).

Poucos são os projetos que definem o perfil do candidato ao curso. Pode-se inferir que o público alvo dos cursos das IES aqui analisadas, por exigirem provas específicas de música durante o processo vestibular, são candidatos que tenham algum tipo de conhecimento musical, podendo ser aquele jovem que terminou o ensino médio e estudou música em escolas livres, que toca em bandas, que tem experiência como músico etc. Entretanto, citamos os textos de três PPP que explicitam o perfil do candidato.

A Uergs indica de forma objetiva o público-alvo: “este curso destina-se aos professores das redes públicas municipais e estaduais que não possuem curso superior; aos egressos de Cursos Livres de Música; a participantes de grupos artísti-

cos; a segmentos específicos da população cujas organizações realizam processos formativos e ao público em geral” (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2006, p. 4).

O PPP do curso de Licenciatura em Música da Ufal apresenta um item específico sobre o perfil do candidato ao vestibular. Entre informações históricas sobre a presença da educação musical no estado de Alagoas o documento menciona que o candidato ao curso é, geralmente, aquele jovem que teve formação musical prévia “através da prática musical em corais, conjuntos de música popular, bandas de música, aulas particulares ou através dos cursos de extensão do curso de música [da Ufal]” (Universidade Federal de Alagoas, 2006, p. 6).

Outro exemplo é o PPP do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar. Ao esclarecer e justificar a proposição do curso o texto do referido documento destaca o perfil do candidato:

jovens que freqüentaram os diversos cursos de música da UFSCar e se encontravam na fase de ingressar na carreira acadêmica; jovens músicos da comunidade e região; músicos profissionais e amadores; professores de música em conservatórios, escolas de música particulares e em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; músicos que atuam nas igrejas e conjuntos diversos. (Universidade Federal de São Carlos, 2007, p. 22).

Por sua vez, o PPP do curso de Licenciatura em Música da Ufes informa que permite o ingresso de alunos que não tenham formação musical pré-universitária, justificando que “exigências dessa natureza deverão ser gradativamente introduzidas à medida que, em atendimento à Lei, o Ensino Básico no Espírito Santo passe a oferecer de forma sistemática a música como componente curricular” (Universidade Federal do Espírito Santo, 2000, p. 9).

Como é evidente, todos os projetos afirmam que o aluno-egresso deve ser professor de música. Entretanto, outros perfis profissionais são indicados, como músico, educador, artista, musicista, agente cultural, animador sociomusical, regente coral, regente de pequenas orquestras, bandas ou outras formações instrumentais, pesquisador e, ainda, ser coordenador de oficinas culturais, escolas livres, instituições de formação sociopedagógica e/ou arte-terapêutica. Paralelamente espera-se que esse profissional seja um indivíduo reflexivo, crítico, comprometido, competente, ativo, ético, criativo, flexível e transformador. Os campos de atuação indicados são: escolas da rede pública e privada de ensino; escolas livres de música e conservatórios; escolinhas de arte; universidades; instituições culturais;

organizações não-governamentais; rádio; agências de publicidade; estúdios de gravação; orquestras; associações e/ou centros comunitários, creches e outros espaços não formais de educação.

Quanto aos critérios para avaliar o programa curricular procurou-se saber o quê, como e quando as IES avaliam o programa vigente. Os 15 documentos dão ênfase à avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Por um lado, a avaliação discente é mencionada em todos os PPP ressaltando os instrumentos utilizados como provas, trabalhos escritos, recitais, estágios, trabalhos de conclusão de curso, atividades complementares, entre outros. Por outro lado, somente em alguns documentos é destacada a avaliação docente que, geralmente, é realizada através da aplicação de um questionário respondido pelos estudantes. Da mesma forma, são mencionadas também reuniões específicas do colegiado de curso, onde professores e representantes discentes avaliam as atividades, sugerem e fazem propostas de possíveis alterações e/ou adequações ao projeto. Esses aspectos encontram-se nos documentos dos cursos da Ufal, UFMS, UFPel, UFSCar, UFRN e Udesc.

Entretanto, alguns são mais específicos citando-se, como exemplo, o da Udesc. Ao avaliar o curso considera aspectos como: 1) ensino – o índice de evasão, repetência e rendimento acadêmico dos alunos; o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), comparando a média dos alunos (concluintes e ingressantes) da Udesc com a média nacional; 2) pesquisa – a produção científica do Departamento de Música nos últimos três anos, incluindo o número de projetos desenvolvidos, de bolsas de iniciação científica e o número de publicações; além disso, são descritos os grupos de pesquisa do departamento e as linhas de pesquisa correspondentes; e 3) extensão – enumera e descreve as atividades de extensão desenvolvidas, assim como o desempenho dos alunos bolsistas (Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008, p. 92-99).

Outro exemplo são os princípios gerais de avaliação de aprendizagem descritos no projeto da UFSCar. A prática da avaliação interna é realizada através do sistema Nexos, criado pela instituição, e a avaliação externa pelo Sinaes, processo proposto pelo Ministério de Educação. O primeiro sistema “integrando planejamento, execução, avaliação e reflexão das atividades do processo, propicia aos seus principais agentes – professor e alunos de cada turma/disciplina – uma nova postura frente ao cumprimento de seus papéis, fornecendo a eles possibilidades instrumentais de ampliações signifi-

cativas nos graus de percepção e de compreensão dos diversos aspectos do processo” (Universidade Federal de São Carlos, 2007, p. 111). Já o segundo é um instrumento de avaliação concebido “de modo a favorecer a obtenção de informações de caráter qualitativo e quantitativo, que deverão, juntamente com os dados coletados in loco, possibilitar uma posterior e necessária análise de mérito” (Brasil, 2006, p. 6).

Esse instrumento de avaliação de cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia), apesar de ser citado apenas pelo PPP do curso da UFSCar é utilizado pelo Ministério de Educação no processo avaliativo de todos os cursos superiores, presenciais e à distância. Tem como objetivo avaliar a organização didático-pedagógica, corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo, e as instalações físicas. Pode-se afirmar que esse aspecto referente à avaliação do programa como um todo é pouco explorado na maioria dos documentos analisados, sendo que em alguns não é contemplado.

Estrutura do programa curricular

A estrutura dos programas curriculares divide-se em disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e/ou optativas e atividades complementares. A Resolução do CNE/CP 2 (Conselho Nacional de Educação, 2002b), de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, efetiva o mínimo de 2800 horas distribuídas em: 400 horas de prática, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Alguns programas curriculares dividem a carga horária das disciplinas em teóricas e práticas e/ou esclarecem em que disciplinas estão contempladas as 400 horas referentes à prática como componente curricular. Exemplos são os currículos da UFC, UFSM, UFSCar, Udesc, UEL, UEM e UEMG. As disciplinas que, normalmente, contêm tal carga horária de práticas são as práticas de ensino, as práticas instrumentais, incluindo o canto coral, disciplinas de didática e/ou metodologia da música, laboratórios de música e tecnologia, entre algumas outras.

As 400 horas de estágio curricular supervisionado estão descritas em detalhe e distribuídas em disciplinas obrigatórias a partir do início da

segunda metade do curso, correspondendo a uma média de 13% da carga horária integral dos cursos. Todos os programas atendem a essa orientação, estabelecendo por vezes até mais de 400 horas, como é o caso da UFPel, UFRN, UFSCar, UFSM, Udesc e Uergs.

As demais 1800 horas, propostas pela resolução para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, correspondem às disciplinas obrigatórias. À exceção do curso da UFRN, que oferece 1905 horas de disciplinas obrigatórias, os demais cursos têm uma carga horária superior ou igual a 2400 horas.

Quanto às atividades acadêmico-científico-culturais constata-se que as 200 horas estão contempladas em 14 dos 15 programas analisados, ocupando uma média igual ou inferior a 6% da carga horária total dos cursos, ou seja, aquém do estabelecido pela referida resolução – 8% a 10%. Muitos projetos definem quais são as atividades consideradas como complementares, entre elas: atividades de iniciação científica, extensão, monitoria, cursos, oficinas, congressos, participação em órgãos colegiados, disciplinas não pertencentes à matriz curricular sendo oferecidas por outros cursos da instituição.

Grande parte dos programas distribui as disciplinas em áreas diferenciadas. Por exemplo, a estrutura curricular do curso de Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar da UFG está organizada em Disciplinas do Núcleo Comum, Disciplinas do Núcleo Específico, Disciplinas do Núcleo Livre e Atividades Complementares. No curso oferecido pela UFSCar os conteúdos estão dispostos em grupos de conhecimentos e habilidades técnicas, considerando também atitudes e valores éticos fundamentais à formação do profissional: Técnico-Conceitual Musical, Interpretativo, Educacional, Cultural e Histórico, e Humanista.

Outro exemplo é o currículo do curso de Licenciatura em Música da Udesc que distribui as disciplinas em sete eixos: Conhecimentos Básicos, Conhecimentos específicos da área, Conhecimentos Teórico-Práticos, Prática Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares e Trabalho de Conclusão de Curso. O curso da UEL também organiza os conteúdos curriculares em eixos de conhecimento: Linguagem e Estruturação Musical, Práticas Musicais, Criação Musical, Musicologia e Educação Musical.

Pode-se afirmar que as formas de organização apresentadas estão fundamentadas nas Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e no documento norteador para comissões de verificação para autorização e reconhecimento de cursos de licenciaturas proposto pelo Ministério de Educação. Este propõe que a estrutura curricular seja constituída pelas áreas: Conteúdos específicos da área, Compreensão da escola, Abordagem pedagógica, Prática pedagógica, Eletivas e Complementares. Já o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música sugere tópicos de estudo ou conteúdos interligados: Conteúdos Básicos (Cultura e Artes, Ciências Humanas e Sociais com ênfase em: Antropologia e Psicopedagogia); Conteúdos Específicos (área de Música) e Conteúdos Teórico-Práticos (Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e Novas Tecnologias).

Contudo, neste estudo, para analisar a estrutura curricular dos 15 programas as disciplinas e conteúdos foram classificados em cinco áreas que se denominaram de: Formação musical (Percepção, Contraponto, Harmonia, Piano, História da Música etc.); Formação psicopedagógica específica (Educação Musical Brasileira, Metodologia e Prática

do Ensino de Música, Projeto Especial em Educação Musical, Didática da Música etc.); Formação psicopedagógica geral (Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação, Psicologia, Didática, Políticas Educacionais Brasileiras etc.); Formação cultural (Fundamentos da Arte e da Educação, História da Arte, Estética, Teatro Escolar, História Cultural Africana etc.); e outras (Língua Portuguesa, Educação Física etc.).

O número de horas atribuído por cada programa a cada uma dessas áreas foi somado a fim de se representar a porcentagem correspondente,⁵ considerando-se o total de horas estabelecido para a integralização de cada um dos currículos (Tabela 1). Contatou-se que há um equilíbrio pedagógico-musical, ainda que na maioria dos currículos o peso maior seja para o componente musical (43%). O componente psicopedagógico específico (32%) compreende as 400 horas obrigatórias estabelecidas pela Resolução CNE/CP 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b) para o estágio curricular supervisionado e outras disciplinas afins elegidas pela comissão da reforma curricular de cada instituição.

Tabela 1. Integralização dos currículos - distribuição das disciplinas por áreas.

Áreas	Musical	Psicopedagógico	Psicopedagógico	Cultural	Outro	Eletivas	Compl.
Instituições	%	Específico	Geral	%	%	e/ou optativas	%
		%	%			%	
Ufal	42	30	10	4	0	7	7
UFC	55	22	9	2	0	5	7
Ufes	54	14	14	5	3	10	0 ⁶
UFG	35	39	11	0	0	10	5
UFMS	52	32	7	3	0	0	6
UFPEl	47	32	10	1	0	3	7
UFRN	25	31	10	0	0	26	8
UFSCar	26	46	14	1	0	7	6 ⁷
UFSM	43	32	10	0	0	9	6
Udesc	39	36	3	0	0	13	9
UEL	48	32	6	4	0	4	6
UEM	46	31	11	2	0	4	6
UEMG	48	29	11	5	0	0	7
Uergs	39	33	9	2	4	6	7
FMCG	40	39	7	4	3	0	7

⁵ Os valores foram arredondados para apenas dois números significativos.

⁶ Curso implementado antes de 2002.

⁷ O curso da UFSCar considera as atividades complementares no texto do PPP, entretanto, não consta no cômputo geral da carga horária. Considerei as 240 horas destinadas a atividades eletivas como complementares, conforme está sugerido no próprio documento.

O componente psicopedagógico geral está representado por uma média de 9% de disciplinas de educação enquanto a formação cultural ocupa apenas 2% da carga horária total de cada programa curricular. Encontra-se aqui uma grande diferença no que se refere à formação pedagógica e cultural ao comparar esses currículos com outros anteriores que tiveram sua origem no currículo mínimo para as Licenciaturas de Educação Artística estabelecido pela Lei 5.692/71 (Brasil, 1971).

Por regra geral, o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática profissional. Pode-se dizer que os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de música é um músico. O alto status do conhecimento científico no currículo é evidente fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor. Essa seria uma questão pertinente a ser discutida em um próximo momento, destacando-se trabalhos que têm sido desenvolvidos (Mateiro; Málbran; Cisneros-Cohernour, 2007; Penna, 2007; Queiroz; Marinho, 2005; entre outros) após as últimas políticas educacionais.

Panorama geral dos documentos

Considerando os 15 documentos aqui analisados como representativos dos cursos de licenciatura em música afirma-se que as instituições de ensino superior encontram-se centralizadas nas regiões Sul e Sudeste do país, e as universidades públicas são as principais instituições que oferecem os cursos de formação de professores em educação musical. As reformas curriculares, após a implementação da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) e Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002a, 2002b), foram em sua maioria efetivadas após o ano de 2003, conforme as datas de publicação de cada um dos projetos. Destaca-se que durante esse período iniciaram quatro cursos novos (UEM, UERGS, UFSCar e UFC), o que indica expansão e demanda pela área.

Apesar das dimensões continentais do país, das características socioeconômicas e culturais de cada região e, ainda, da complexidade e desigualdade do sistema da educação superior no Brasil, a análise desses programas aponta mais para semelhanças que para diferenças na concepção da formação docente em educação musical. Resumindo os dados apresentados, menciono as semelhanças encontradas: as provas específicas

durante o processo vestibular; a duração de quatro anos, com uma média de 3024 horas, e a organização dos cursos por semestres; os requisitos exigidos para a obtenção do diploma; a distribuição da carga horária atendendo a Resolução CNE/CP 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b); a ênfase nas disciplinas obrigatórias, com carga horária superior a 2400 horas; o maior peso curricular dado ao componente musical e o menor à formação cultural; a avaliação discente e docente como aspectos centrais no processo de análise e acompanhamento dos projetos pedagógicos; e o objetivo de formar professores para atuar no ensino fundamental e médio, assim como diversos outros perfis profissionais.

As diferenças são marcadas por características particulares de alguns projetos. Cito dois exemplos. O primeiro refere-se aos cursos de formação de professores nas modalidades de Educação Musical Escolar, Instrumento Musical ou Canto oferecidos pela UFG e pela UEMG. O argumento encontrado nos documentos para a criação dessas habilitações baseia-se na situação laboral do aluno-egresso do curso de Bacharelado em Música, o instrumentista que, sem formação pedagógica até mesmo do próprio instrumento, acaba por tornar-se professor. Essa iniciativa indica possibilidades de campo de trabalho e formaliza a identidade e a profissionalização dos professores de instrumento. O segundo exemplo trata do modelo de professor de música concebido como “professor-artista” como é o caso do programa proposto pela Uergs. O projeto pedagógico justifica a área de artes como fundamental à formação docente, favorecendo os processos interdisciplinares. Esse curso inclui atividades de dança, teatro e artes visuais.

A grande parte das disciplinas e conteúdos correspondentes é comum a todos os cursos, estando sequenciadas de forma bastante similar, podendo-se nomear: História da Música, Percepção, Harmonia e Contraponto, Prática Coral, Instrumento, Didática da Música, Psicologia da Educação, entre outras. O que difere é a oferta de alguma(s) disciplina(s) direcionada(s) a um determinado conhecimento. Em alguns cursos encontra-se, por exemplo, um ou dois semestres de Tecnologia Musical. A forma de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem está centrada no modelo tradicional da relação entre professor e aluno, sendo o conhecimento selecionado a partir de conteúdos programáticos.

A maior parte dos programas oferece a disciplina de Instrumento permitindo que os estudantes optem por estudar um ou dois instrumentos conforme suas preferências, ainda que o leque da

oferta desses instrumentos seja, por vezes, limitado a violão, flauta doce, piano e/ou teclado. Em contrapartida, alguns cursos oferecem a disciplina de Prática Musical⁸ onde os estudantes poderão tocar o seu instrumento, ou seja, qualquer outro além dos oferecidos pelo curso. A voz – canto, expressão vocal, técnica vocal – é disciplina obrigatória em todos os programas.

Concretamente, as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em música voltaram-se, principalmente, para o cumprimento da Resolução CNE/CP 2/2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002b). Frente ao exposto e ainda que os nomes dos cursos possam indicar diversidade de concepções (Pires, 2003), pondero que existe uma identidade das licenciaturas em música a nível nacional, tanto no que se refere à estrutura curricular quanto ao modelo de professor de educação musical. Os cursos estão direcionados à formação de professores de música para as escolas de ensino fundamental e médio, entretanto existe uma intenção de formar também profissionais capazes de trabalhar com a educação infantil, com adultos e idosos, com crianças portadoras de necessidades especiais, como regentes corais, regentes de pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical. Os espaços indicados para a atuação do egresso são múltiplos.

Conclusão

Analisar os projetos pedagógicos significa, por um lado, compreender os valores e as concepções de formação, assim como as intenções das ações pedagógicas. Ainda que seja possível descrever a identidade dos cursos estudados trata-se unicamente de uma identidade conceitual. De qualquer maneira os documentos escritos são fontes empíricas de conhecimento, sendo artefatos culturais que expressam os propósitos de um determinado contexto (Nielsen, 2007); e pertencem ao campo de pesquisa da área de educação musical no âmbito de uma realidade planejada, intencional e possível (Nielsen, 2007) e no âmbito das relações da música com outras disciplinas (Kraemer, 2000). Por outro lado, analisar tais documentos de forma sistemática resulta na confirmação ou não de ideias e percepções que, no senso comum, nos parecem óbvias.

Neste artigo apresentei parte da pesquisa realizada acerca dos cursos de formação docente

em educação musical. Cruzando a análise dos PPP com os dados obtidos através dos questionários o perfil dos cursos torna-se mais exato e completo, sendo possível a inclusão dos demais aspectos inerentes aos níveis de análise do processo educativo indicados por González Gonzáles et al. (2004). Entretanto, trata-se de um estudo documental e não de uma investigação *in loco* que, certamente, proporcionaria uma imagem mais realista dos programas. Trabalhos que consideraram o curso de licenciatura em música como objeto de análise são complementares a este estudo (ver Mateiro, 2007; Mateiro; Borghetti, 2007) e essenciais à compreensão das propostas de formação docente.

As concepções de formação, as intenções das ações pedagógicas e a estrutura curricular são praticamente as mesmas em todos os projetos, o que acaba por resultar em um único modelo de profissional. Idealiza-se uma mesma formação para todos os professores de música. Penso que se o curso pretende formar profissionais com diferentes perfis deveria oferecer meios para tal, pois os professores que irão trabalhar na educação infantil estão recebendo a mesma formação daqueles que serão regentes de corais adultos – ou qualquer outra especialidade. Uma solução seria a oferta de licenciaturas com diferentes modalidades: professores com especialidade em tecnologia musical, música brasileira, rock, música erudita; professores de música com especial formação para trabalhar com a educação infantil ou com crianças portadoras de necessidades especiais; professores regentes corais ou grupos instrumentais; etc.

Por fim, vislumbro o enriquecimento dessa pesquisa com outros trabalhos que possam confrontar com maior precisão a concepção do processo de ensino e aprendizagem, os objetivos do programa e o perfil do egresso com a estrutura curricular e os conteúdos, assim como uma análise transversal entre as finalidades do programa, a estrutura e os recursos. Analisar se o currículo proposto é pertinente à formação do professor de música e às demandas da sociedade, se o perfil dos licenciandos projetado pelos PPP é passível de ser realizado pela estrutura curricular e se o corpo docente e as condições laborais são apropriadas para formar professores de música com a qualidade desejada e descrita nos projetos. Acredito que esses temas contribuem para o desenvolvimento da área e, especialmente, para a formação inicial.

⁸ Ou denominações equivalentes: Prática de Conjunto ou Conjunto Musical.

Referências

- ALFA EVEDMUS. Evaluación de los planos de estudio de formación del profesorado en educación musical en Europa y América Latina. Relatório final, 2008. Material não publicado.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. Presidência da República. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 9 jul. 2008.
- _____. Presidência da República. Decreto no 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória no 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146756>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. Presidência da República. Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=233151>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Parecer CES/CNE n. 0146/2002, aprovado em 03/04/2002. Brasília, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de avaliação de cursos de graduação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B6F200FCD-D898-4104-9229-D54F895C36D0%7D_completo.pdf>. Acesso em: 31 out. 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. (Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- _____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2008.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. et al. Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación. México: Unión de Universidades de América Latina, A.C., 2004.
- HVS. Nationellt kvalitetssäkringssystem för perioden 2007-2012 (Sistema nacional de qualidade para o período 2007-2012). Stockholm: Högskolverket, 2006. Disponível em: <<http://www.hsv.se>>. Acesso em: 25 jun. 2008.
- KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, p. 51-73, 2000.
- MATEIRO, T. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. Opus, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, 2007.
- MATEIRO, T; BORGHETTI, J. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. Música Hodie, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.
- MATEIRO, T.; MÁLBRAN, S.; CISNEROS-COHERNOUR, E. Programas de formação docente em educação musical na América Latina. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16.; CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: Abem, 2007. 1 CD-ROM.
- NIELSEN, F. V. The domain of research in music education: mapping the object field. In: RAIME – RESEARCH ALLIANCE OF INSTITUTES FOR MUSIC EDUCATION, 9., 2007. Proceedings of the IX International Symposium. Miami: Frost School of Music, University of Miami, 2008. p. 122-140.
- PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, 2007.
- PIRES, N. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, 2003.
- QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, 2005.
- STAKE, R. The art of case study research. London: Sage, 1995.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música. Florianópolis, 2008.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Plano do curso de Graduação em Música: Licenciatura. Montenegro, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música. Maceió, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical. São Carlos, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Música. Vitória, 2000.

Recebido em 03/07/2009

Aprovado em 03/08/2009

Retrato de um sonho – o perfil do candidato dos cursos de música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza

Portrait of a dream – a technical music school's candidate profile

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
marisatrench@uol.com.br

Jéssica Mami Makino

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
jejemakino@yahoo.com.br

Leila Gonçalves Vertamatti

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
leilarosa@yahoo.com

Resumo. Neste trabalho, pretende-se mostrar o perfil do candidato a vagas de Música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza. Adotou-se como metodologia a aplicação de questionário semiestruturado, durante a prova de aptidão para ingresso no curso. Optou-se por essa metodologia para poder abrigar a diversidade de respostas e ter uma visão abrangente do universo dos candidatos. Os resultados dos dados colhidos são apresentados no artigo. A escola atinge uma parcela da população que não tem acesso a escolas de música pagas; por esse motivo, sua experiência musical se dá predominantemente de maneira informal, pela frequência a diferentes espaços culturais. Os candidatos encaram a escola como oportunidade de profissionalização e têm confiança no Centro Paula Souza de Educação Tecnológica, um dos mais poderosos centros de educação técnica e tecnológica do país. Não há resultados definitivos, pois a investigação está em andamento, mas o que já se colheu aponta para conclusões interessantes.

Palavras-chave: educação musical, educação tecnológica, ensino/aprendizagem de música

Abstract. This paper discusses the profile of students who apply for the *Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza* in São Paulo. A semi-structured questionnaire has been used to collect data in the admission test. We have chosen such an instrument for data collection in order to get information about different aspects of applicant's life and musical experience. The results of this data collection are presented in this paper. The school serves students that cannot study in private schools; therefore, their musical experience is particularly informal, depending on the cultural places attended by them. The applicants believe that the school gives them an opportunity to pursue a musical career and they trust the quality of *Centro Paula Souza de Educação Tecnológica*, one of the best centers of technical studies in Brazil. There are no final results yet, because this research is still ongoing, but the data collected have been pointing to interesting conclusions.

Keywords: Music Education, technological education, music teaching and learning

Introdução

Antes de se falar do tema principal deste artigo – o estabelecimento do perfil dos candidatos às vagas da Escola Técnica de Artes do Centro

Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em São Paulo, é preciso lembrar que, no Brasil, há mais de 30 anos a educação musical está ausente das escolas de nível fundamental e médio. No entanto, pode-se observar que, ao mesmo tempo

em que a música quase desaparecia das escolas, houve um considerável incremento de projetos e programas culturais ligados às áreas artísticas em geral, e à música, em particular. Esses projetos e propostas vêm sendo conduzidos tanto por Secretarias de Cultura dos governos federal, estaduais e municipais quanto por outras entidades culturais, organizações não governamentais, bancos, igrejas e centros culturais, além de conservatórios e escolas de música mantidas por entidades públicas e privadas. Ao abrirem-se as inscrições para candidatos às vagas da Escola Técnica de Artes, teve-se curiosidade em saber quem eram os candidatos que a procuravam, o que sabiam de música, formal e informalmente, que instrumentos tocavam, que tipo de repertório musical conheciam. Saber qual era o perfil dos candidatos foi a questão inicial, que mobilizou a presente investigação. Além de avaliar seus conhecimentos musicais, sua habilidade em tocar um instrumento ou cantar, procurou-se divisar seus interesses, expectativas, o grau de confiança depositado na escola e os motivos que os levaram a escolher a música como profissão.

A inauguração da Escola Técnica de Artes abre caminho para esse tipo de pesquisa, da qual o trabalho aqui apresentado representa o passo inicial. Antes, porém, de apresentar o estudo das respostas dos candidatos ao questionário aplicado, é preciso descrever a escola, as circunstâncias em que foi criada, suas instalações e como foi o processo seletivo dos candidatos às vagas do curso de Música. Em seguida, mostrar-se-ão as respostas dadas pelos candidatos às questões apresentadas e o que elas sugerem, com o intuito de conhecer o seu perfil. Pretende-se, com isso, contribuir para a melhor compreensão da realidade que cerca o aluno da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza, para que esse conhecimento permita o oferecimento de um tipo de ensino de música compatível com suas possibilidades, expectativas e habilidades, partindo-se do princípio segundo o qual uma escola de qualidade se constrói com a colaboração de todos os seus membros – os corpos docente, discente e administrativo, bem como dos pares de outras escolas e membros da administração superior em todas as suas instâncias.

O locus do trabalho – estação Carandiru

O Complexo Penitenciário do Carandiru, prisão de segurança máxima do Estado de São Paulo, está situado no bairro de Santana, zona Norte da cidade de São Paulo, imediatamente à saída da estação Carandiru do metrô. O complexo contava com muitos pavilhões que abrigavam presos considerados de alta periculosidade e que deixavam



Figura 1. Vista aérea do Complexo Penitenciário do Carandiru (imagem retirada de <http://www.educacional.com.br/reportagens/seguranca publica/situacao.asp>).

a população residente no bairro e imediações em constante intranquilidade.

Em 1992 a situação caótica do presídio resultou na rebelião que causou a tragédia do massacre de 111 presos, estopim para que a sociedade finalmente se posicionasse pela desocupação e desativação do local, decidida pelo governo do Estado poucos anos depois. Dois filmes foram produzidos relatando a tragédia e a situação em que se encontravam os presos: *Carandiru*, de Hector Babenco, e *Prisioneiro da grade de ferro*, Paulo Sacramento, ambos de 2003. Houve também uma reportagem especial no site Terra (*Massacre no Carandiru*, 2000) e um relato de experiência do médico Drauzio Varella (1999).

Em meados de 1996, um vereador de São Paulo apresentou à Câmara Municipal um projeto de lei que alterava a legislação de uso e ocupação do solo do parque onde estava situado o Complexo Penitenciário Carandiru, de modo a impedir que aquele local fosse objeto de especulação imobiliária. A questão, no entanto, não foi solucionada antes de 2002, quando o então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, se comprometeu a dar outro destino à área do presídio, criando, em seu lugar, o Parque da Juventude.

Os últimos presos foram transferidos para outros locais em setembro de 2002. Alguns pavilhões foram implodidos e outros poupados, por apresentarem melhores condições estruturais, tornando-se parte do projeto arquitetônico do parque, que deveria ser escolhido em concurso público. Aberto o concurso, venceu a empresa de Engenharia e Arquitetura Aflalo e Gasparini, que elaborou o projeto do parque e se responsabilizou pelas obras. No projeto abrigam-se áreas de mata nativa preservada, espaços destinados a atividades esportivas, um palco para espetáculos ao ar livre e

docente e discente de uma escola e, com isso, descobrir maneiras de aperfeiçoamento do trabalho, construído de forma compartilhada. A intenção foi criar, mesmo antes do início efetivo da escola, um ambiente de expectativa e colaboração, que deveria marcar o tipo de gestão a ser implantado.

Questionário

Neste artigo, o único quesito estudado e analisado é o questionário. As demais partes da prova, de grande importância na avaliação do candidato, não serão aqui levadas em conta. O questionário foi elaborado de maneira a levantar o perfil do candidato e apresentou várias questões, destinadas a mostrar quem ele é, se trabalha ou estuda, se toca algum instrumento, onde aprendeu, há quanto tempo estuda e o que espera do curso. Além disso, busca saber se o candidato canta e, em caso afirmativo, onde aprendeu e há quanto tempo, entre outras questões. Procurou-se aferir se o candidato participava de algum conjunto. Outra curiosidade da equipe foi saber se o candidato lia música, tocava ou cantava de ouvido, e se já havia estudado as chamadas matérias teóricas.

Outras questões diziam respeito às preferências musicais dos candidatos e aos motivos que os levaram a se inscrever às vagas da escola.

Pelo fato de ser semiestruturado, o questionário trazia a possibilidade de mais de uma resposta; por esse motivo, em determinadas questões, há maior número de respostas do que de candidatos. Em outras, alguns candidatos deixaram de responder, o que trouxe um número menor de respostas do que de candidatos. Esse tipo de questionário é usual em pesquisa qualitativa e as respostas obtidas permitem a construção do perfil do candidato. Acredita-se que esse perfil, até certo ponto, possa se estender a outras pessoas ou grupos que almejam estudar música, pois os dados colhidos são compatíveis com o que se conhece, formal ou informalmente, a respeito da situação atual das condições do ensino/aprendizagem de música no Brasil.

A metodologia seguida para o estudo desse material baseia-se na análise de conteúdo segundo Bardin (2006). Para tanto, seguimos os passos da pré-análise (formulação de hipóteses e elaboração dos indicadores), exploração do material (aplicação sistemática das decisões tomadas na etapa anterior) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2006, p. 121-170).

Após essas considerações, apresentam-se, abaixo os dados obtidos e a análise das respostas,

equivalentes à terceira etapa do processo.

1) Por que quer estudar música?

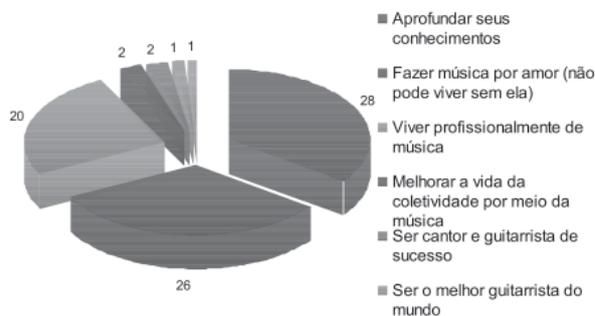


Gráfico 1. Motivo de estudar música.

Os candidatos explicitaram que, ao estudar música, querem realizar sonhos, que vão dos mais palpáveis – viver profissionalmente de música, aprofundar conhecimentos, fazer música por amor – até os mais irreais – ser um cantor de sucesso, ou o maior guitarrista do mundo. Foi possível observar, no discurso dos candidatos, ênfase em palavras como: sonho, realização, paixão, valorização, reconhecimento, oportunidade. O fato de as respostas inserirem a escola como realização de seus sonhos deu o título a este trabalho – “Retrato de um sonho” – pois é isso o que parece que se está fazendo: o exame de um retrato, oferecido pelo candidato, a partir de suas experiências, esperanças e expectativas.

2) O que espera do curso?

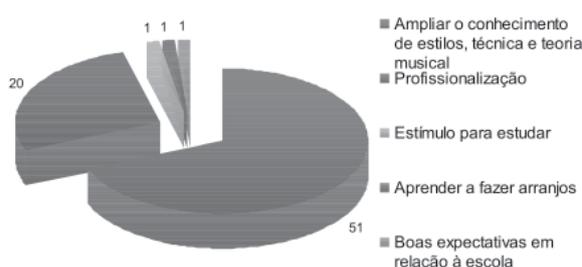


Gráfico 2. Perspectivas do aluno em relação ao curso.

Segundo as respostas obtidas, a maior parte dos candidatos procurou a escola para ampliar seus conhecimentos em música (51 respostas); em seguida, aparece o anseio em relação à possibilidade de profissionalização. Essas duas respostas são interligadas, uma vez que a profissionalização depende da profundidade de conhecimento e pode ser estímulo ao estudo. A vontade de aprender a fazer arranjos e a compor é mais específica, mas não é antagônica às respostas anteriores, uma vez que essa habilidade também aprofunda o conhecimento e pode levar à profissionalização.

uma linguagem expressiva, é capaz de levar as pessoas a superarem as dificuldades e encontrarem maneiras de seguir pela senda escolhida.

5) Há quanto tempo estuda?

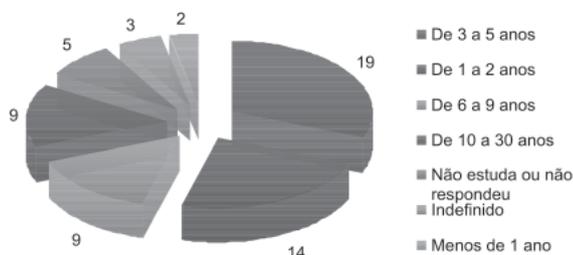


Gráfico 5. Há quanto tempo estuda.

Repare-se que a maior parte dos candidatos tem estudado música dentro de um período compreendido entre 1 e 9 anos (42 respostas). Nove candidatos assinalaram um tempo compreendido entre 10 e 30 anos, enquanto apenas um declarou estudar música há menos de um ano.

6) Você canta?

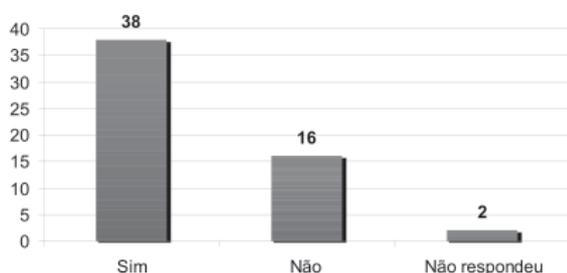


Gráfico 6. Alunos que cantam.

A preferência pelo canto demonstrada nas respostas dos candidatos pode provir do interesse pela música popular ou da influência da igreja, que muitos deles frequentam. As razões dessas escolhas são mais bem compreendidas no exame da questão seguinte.

7) Onde aprendeu a cantar?

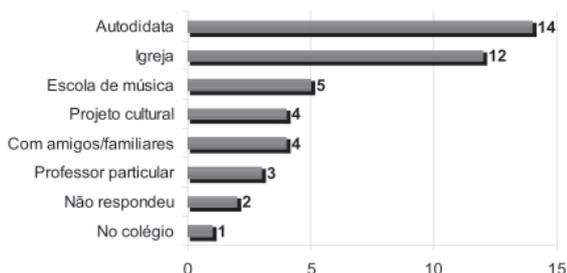


Gráfico 7. Onde aprendeu a cantar.

Observa-se pelas respostas obtidas, que, no que diz respeito ao canto, a tendência a ir buscar conhecimento fora da escola é ainda mais forte do que o que se encontrou na questão sobre o ensino/aprendizagem de instrumento: 12 informaram que aprenderam a cantar na igreja, 5 em escolas de música, 4 em projetos culturais, mesmo número dos que disseram ter aprendido a cantar com amigos e familiares. Três candidatos afirmaram ter estudado canto com professor particular e 1 não respondeu à questão. Apenas um candidato declarou ter estudado canto no colégio, o que condiz com a situação já amplamente constatada de ausência da música no ensino fundamental e médio. Repare-se que no topo da lista estão a experiência autodidata e a igreja como mobilizadora do canto. Embora escolas de música figurem em terceiro lugar no gráfico, esse item está muito distante dos dois primeiros em número de respostas: de 14 e 12, passa-se para 5.

Com base nessa informação observou-se:

- forte tendência em buscar música em espaços alternativos à escola;
- grande número de autodidatas, o que pode indicar que o candidato encontrou uma solução para a sua autoexpressão, não obstante as dificuldades para estudar em escolas, participar de projetos alternativos ou driblar questões financeiras.

8) Há quanto tempo canta?

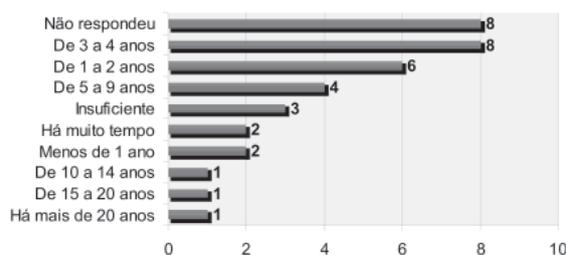


Gráfico 8. Há quanto tempo canta.

Nessa questão houve elevado número de respostas em branco, indicando, provavelmente, a dificuldade de o candidato lembrar-se da época em que teve início esse tipo de atividade. Algumas das respostas foram imprecisas, não fornecendo dados suficientes que permitissem qualquer leitura conclusiva.

desapareceu e ainda consegue mobilizar adeptos (Binder, 2006; Brum, [1987?]), o que se reflete na presença de sete candidatos que informaram tocar instrumentos de banda, como: trompete, trombone, trompa, saxofone e euphonium), conforme mostrado acima.

11) Que tipo de música prefere?

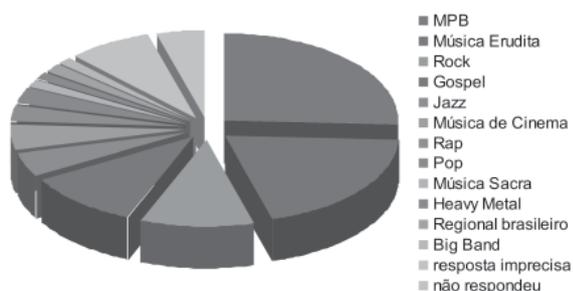


Gráfico 12. Tipo de preferência musical.

A essa questão, foram obtidas as seguintes respostas, considerando-se que muitos candidatos deram mais de uma:

MPB – 17; música erudita – 13; rock – 7; gospel – 7; jazz – 3; música de cinema – 3; rap – 2; pop – 2; música sacra – 1; heavy metal – 1; regional brasileiro – 1; big band – 1; resposta imprecisa – 5; não respondeu – 3.

Por esse quadro, pode-se ver que a preferência dos candidatos recaiu sobre a música popular brasileira, seguida de perto pela erudita. A segunda posição pode não refletir o gosto da maioria da população brasileira no que se refere a suas escolhas musicais. A observação informal, no Brasil, permite perceber que a música chamada erudita tem admiradores fervorosos, mas eles pertencem a um grupo bastante restrito, se comparados aos índices da população do país, que transita muito mais confortavelmente pelo repertório popular nacional e internacional. Por esse motivo esperava-se que o rock ocupasse o segundo lugar. No que se refere às outras respostas, estas foram distribuídas em gêneros mundialmente apreciados, como jazz, pop, rap, heavy metal, música sacra, música de cinema. Como as respostas eram abertas, não havendo sugestões de escolhas no questionário, a gama se ampliou e muitos desses subgrupos poderiam ser inseridos nos grandes grupos contabilizados anteriormente, tais como música popular, música sacra, música popular brasileira e outros.

12) Os motivos das preferências musicais

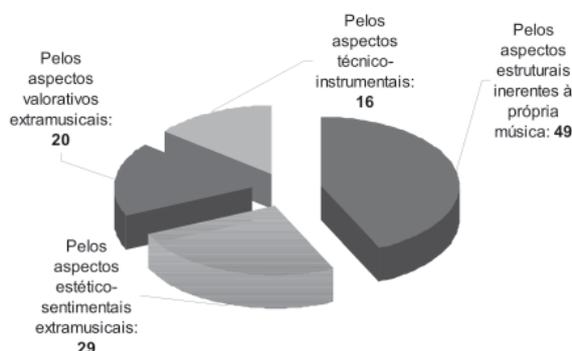


Gráfico 13. Razões das preferências musicais.

A diversidade de informações – quase uma resposta diferente por candidato – tornou difícil a tarefa de categorizá-las. No entanto, um exame atento mostra que elas se prendem a questões amplas, indicativas da maneira de ver a música apresentada pelo candidato, como é mostrado a seguir.

O candidato fez sua escolha:

a) Pelos aspectos estruturais inerentes à própria música (melodia, variações rítmicas, qualidade da construção, modo de tratar o tema, escolha da harmonia, fraseado) – 49.

b) Pelos aspectos técnico-instrumentais (ênfase nas possibilidades técnicas do instrumento ou do intérprete) – 16.

c) Pelos aspectos estético/sentimentais extramusicais (considera a música bonita, alegre, calma, simples, cativante, dotada da capacidade de emocionar e outros) – 29.

d) Pelos aspectos valorativos extramusicais (letra, celebração e pompa da realeza, valorização da cultura espanhola, criação de princípios e valores cívicos e educativos) – 20.

Nessas respostas, percebe-se que o antigo dilema apolíneo/dionisíaco – a música é expressão de sentimentos ou resultado de construção elaborada dos sons? – continua presente. Esse dilema foi objeto de polêmica em outras fases da história da música; apareceu de maneira contundente nos confrontos entre Hanslick (1951) e Wagner no final do século XIX e continua presente hoje, como mostram as respostas dos candidatos, que se dividem ao considerarem a música, ou como resultado da emoção subjetiva, ou da elaboração técnica de

elementos contidos na estrutura da própria música. (Fonterrada, 2008; Fubini, 1971).

Persistem, aqui, então, as mesmas questões: a música é portadora de valores externos à música, como, por exemplo, a poesia contida na sua letra? Ou a música é resultado da técnica e da elaboração do pensamento musical? O gráfico de respostas mostra que 49 candidatos valorizam os aspectos estruturais da música e 16, os aspectos técnico/instrumentais; ambas as respostas priorizam os elementos estruturais encontrados na música e na sua interpretação, indicando uma concepção apolínea da música; 65 das respostas obtidas caminham nesse sentido.

Por outro lado, 29 candidatos consideram a música como expressão de sentimentos ou de valores estéticos. E há ainda um grupo, composto por 20 candidatos, que atribui à música outras funções extramusicais, expressas no conteúdo de suas letras, ou no destaque dado a valores como cultura, regime político, civismo, educação. Somados, chega-se a 49 candidatos que consideram a música como expressão de valores externos a ela.

Há, portanto, uma ligeira predominância de candidatos que veem a música em seus aspectos internos (concepção apolínea) sobre os que a entendem como expressão de sentimentos e de valores externos a elas (concepção dionisíaca). Essa é uma questão importante e merece ser aprofundada.

13) Por que você escolheu esta escola? (a Escola Técnica de Música e Dança do Centro Paula Souza)

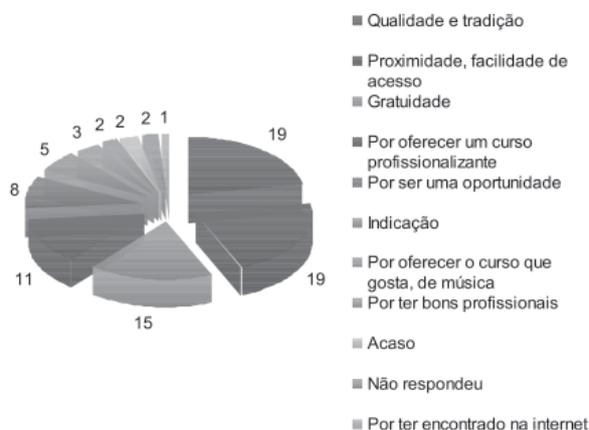


Gráfico 14. Razões da escolha da Escola Técnica de Artes.

Nesse item, chamam atenção as respostas acerca da qualidade, tradição, credibilidade, conceituação e corpo docente que, junto à facilidade de

acesso, superam o item da gratuidade. A resposta é surpreendente pelo fato de, naquele momento, a escola haver sido recentemente criada, estar apenas parcialmente instalada e ainda não ter quadro de professores (o concurso de ingresso ainda estava por se realizar). Destaca-se, então, o prestígio do Centro Paula Souza, capaz de levar as pessoas a pensarem que uma escola criada e conduzida por essa instituição teria, necessariamente, um ensino de qualidade. As respostas que destacam o fato de ser um curso profissionalizante mostram a preocupação dos candidatos em fazer da música sua profissão.

As demais respostas, embora não o declarem explicitamente, refletem o anseio do candidato de buscar uma boa escola de música.

14) Qual é sua expectativa em relação ao curso técnico?

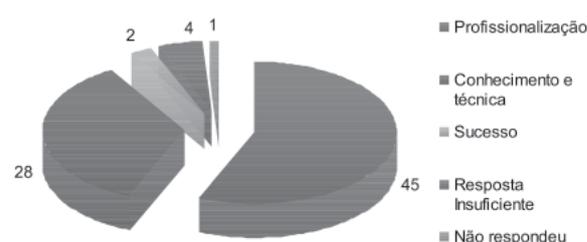


Gráfico 15. Expectativas do candidato em relação ao curso técnico.

A essa questão, os candidatos responderam da seguinte maneira:

- que ela seja capaz de formar profissionais competentes para atuar no mercado – 45;
- que promova aperfeiçoamento musical de seus alunos em aspectos de conhecimento técnico, como leitura musical – 28;
- que promova sucesso dos alunos – 2;
- respostas insuficientes – 4;
- um candidato não respondeu.

A primeira resposta teve maior número de participantes. Ela é de caráter geral e não específica o que a escola deverá fazer para dar competência a seus alunos, mas reflete o anseio de profissionalização e integração no mercado de trabalho. Acoplado a esse interesse está o desejo de se aperfeiçoar, com o domínio de conhecimento e técnicas específicos da música. É semelhante ao primeiro quesito, mas enfatiza a necessidade de se desenvolver a

capacidade de leitura musical, provavelmente por ser considerada porta de acesso a uma gama variada de repertório e livros técnicos, de interesse para a formação ampla do aluno. A terceira resposta é bastante vaga, pois quer que a escola promova o sucesso do candidato, embora não especifique como. Nessa medida, se cumprida essa função, ela seria a realizadora desse sonho.

Considerações finais

Este é um trabalho de pesquisa em andamento. Há, ainda, muitos dados a analisar, tanto obtidos no questionário quanto em outras provas do teste de admissão. No entanto, a análise das respostas mostra algumas coisas importantes para o próprio andamento da escola: identifica o perfil do futuro aluno da Etec, seus sonhos, a maneira como interpreta sua própria capacidade de fazer música, o nível de experiência que apresenta, seus gostos, preferências, expectativas, de acordo com sua própria avaliação. Mostra, também, o excelente conceito que a entidade responsável pela escola goza entre a população, a ponto de, mesmo antes de contar com corpo docente, tê-lo avaliado positivamente, o que aumenta a responsabilidade da instituição em relação à proposta pedagógico-cultural da Etec de Artes. Isso só pode ser constatado, porque o objetivo do estudo não foi apenas coletar informações técnicas a respeito da capacidade ou habilidade dos candidatos, mas, antes, conhecer o potencial desse público, de uma forma ampla, para que pudesse ser avaliado sob vários aspectos. Nesse sentido, o questionário foi parte importante da avaliação, pois permitiu que o candidato desve-

lasse muitas informações preciosas a respeito de sua experiência anterior, expectativas, experiências de vida, aprendizado formal e informal.

Esse processo seletivo ofereceu, também, uma visão parcial da situação atual do ensino musical paulistano: embora formalmente ausente das escolas, a música e seu estudo fazem-se presentes via projetos de entidades públicas e não governamentais, escolas especializadas e, até mesmo, pelo esforço do próprio indivíduo. Os projetos sociais contribuem para a experiência musical de quem os procura, mas não são em número suficiente para atender à demanda. Os que se esforçam solitariamente o fazem por tentativa e erro, procuram decifrar os códigos e regras musicais, que inferem das revistas compradas em bancas de jornais, escutando, analisando e tocando a seu modo as músicas preferidas.

A existência de candidatos interessados em número superior às vagas oferecidas (247 candidatos para 60 vagas), embora o processo seletivo tenha sido extemporâneo e com pouca divulgação, mostrou que o interesse pelo ensino/aprendizagem de música é grande. Apesar de os obstáculos colocados pela sociedade – como a não valorização da profissão, o não reconhecimento da importância da educação musical na formação do ser humano, a escassez de escolas de ensino básico musical –, a massificação provocada pela intensa oferta de produtos musicais de qualidade duvidosa na grande mídia, a prática musical ainda resiste, encontra adeptos que, quando veem uma oportunidade, vão em busca de seus sonhos, o que mostra o quanto é necessária.

Referências

- ANDRADE, M. de. *Pianolatria. Klaxon: Mensário de Arte Moderna*, São Paulo: Martins; Secretaria da Cultura Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, n. 1, p. 8, maio 1922.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BINDER, F. P. *Bandas militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889*. Dissertação (Mestrado em Música)–Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 15 jun. 2009.
- BRUM, O. S. *Conhecendo a banda de música: fanfarras e bandas marciais*. São Paulo: Ricordi, [1987?].
- DAPIEVE, A. *Brock, o rock brasileiro dos anos 80*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FUBINI, E. *La estética musical del siglo XVIII hasta nuestros días*. Barcelona: Barral, 1971.
- HANSLICK, E. *Del belo en la música*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1951.
- KERR, D. *Possíveis causas do declínio do órgão no Brasil: catálogo dos órgãos do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Música)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985.
- MASSACRE no Carandiru. *Terra Especial Notícias*, 28 nov. 2000. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/noticias/especial/carandiru/capa.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2009.
- VARELLA, D. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Recebido em 29/06/2009

Aprovado em 03/08/2009

A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos

Adult musical learning in group environment

Patrícia Fernanda Carmem Kebach

Faculdades Integradas de Taquara (Faccat)
patriciakebach@yahoo.com.br

Resumo. O texto traz as conclusões da tese de doutorado da autora que investigou os processos coletivos de musicalização de adultos e o papel da interação social nessa construção. O objetivo foi o de compreender os processos de aprendizagem e quais são os mecanismos que contribuem para uma educação musical significativa de adultos. Como forma de observar as condutas psicossociais dos sujeitos investigados, a pesquisadora inspirou-se no método dialético-didático, proporcionando uma oficina de musicalização de 60 horas para nove professoras que não haviam passado por ambientes formais de educação musical. Os resultados da pesquisa apontam para a importância de se proporcionar ações significativas, reflexões e trocas de ponto de vista entre todos os envolvidos no processo de musicalização. Na tese fica claro que é possível musicalizar-se em qualquer idade, se o ambiente for construtivista e levar em conta o interesse e as construções precedentes de cada sujeito que se musicaliza.

Palavras-chave: processos de aprendizagem, musicalização de adultos, trabalhos em grupo

Abstract. The text presents the conclusions of the PhD thesis in which the author has investigated the processes of collective musicalization of adults and the role of social interaction in this construction. The objective has been to understand the learning processes and the mechanisms that contribute to a significant adult music education. As a way to observe the psychosocial conduct of the investigated subjects, the researcher has used a dialectic-didactic method, providing a 60-hour-workshop of musicalization to nine teachers who had not gone through formal music education. The research results point to the importance of providing meaningful actions, reflections and exchange of views amongst all individuals involved in musicalization. It makes it clear that it is possible to be musicalized at any age, if the environment is constructive and if the interest and the previous construction of each individual are taken into account.

Keywords: learning process, adults' musicalization, group work

Introdução

Neste artigo, pretendo reunir as principais ideias geradas a partir de minha tese de doutorado (Kebach, 2008). Investiguei, nesse estudo, os processos de aprendizagem musical de adultos em ambiente coletivo. Procurei também compreender a gênese das condutas cooperativas na produção musical e como, a partir disso, os sujeitos se constroem musicalmente. Tratou-se da observação dos processos em que os sujeitos deveriam resolver problemas específicos musicais e elaborar tarefas em conjunto, controlando e gerenciando suas condutas em função das consequências de suas ações e dos conflitos (Perret-Clermont, 1995) que emergiram

dessas interações. Na pesquisa, as relações sociais foram analisadas a partir de um ponto de vista construtivista e interacionista. Verifiquei, dessa forma, o modo de funcionamento e estruturação nas interações musicais em grupo, em situações de possível cooperação, em atividades de *apreciação*, *recriação* e *criação* musical. Neste artigo, pretendo especificar essas atividades e relatar o resultado da análise dos dados que foram observadas durante uma oficina de musicalização coletiva de sessenta horas, direcionada a nove professoras da rede municipal de ensino de Montenegro (RS)¹ que não haviam passado por aulas de música em ambiente formal.

¹ A participação dos sujeitos de pesquisa se deu da seguinte forma: em primeiro lugar, procurei o auxílio da Secretaria de Educação da Prefeitura de Montenegro para fornecer um local adequado para a realização da oficina e os certificados de participação. A prefeitura preferiu oferecer essas vagas a professores da Educação Infantil do município. Inscreveram-se apenas mulheres, o que não foi surpreendente, já que geralmente quem atende à Educação Infantil são pessoas do sexo feminino. Tive também como objetivo colaborar com a formação continuada dos sujeitos pesquisados, de forma que pudessem multiplicar os conhecimentos construídos na oficina em seus próprios ambientes de trabalho.

A escolha da observação dos trabalhos em grupo tem a ver com o pensamento piagetiano que diz que as relações sociais que definem o trabalho em comum consistem essencialmente em trocas e discussões que se desenvolvem em atividades de invenção, interpretação e verificação, ampliando o espírito experimental e de dedução (Piaget, 1998, p. 153). A racionalidade proveniente das trocas sociais é regulada pelas normas da objetividade e da coerência lógica, que somente serão revestidas de valor vivo se forem aplicadas em atividades construtivas. O controle mútuo, portanto, propicia, segundo Piaget, estabelecimentos de equilíbrio que desenvolvem a razão humana.

As atividades observadas nessa pesquisa não foram realizadas com crianças, mas com adultos, na tentativa de ilustrar que os mecanismos que desenvolvem os seres humanos são os mesmos, em qualquer idade. O que muda são as estruturas construídas, pois essas dependem dos esquemas de ação conscientes e inconscientes de cada indivíduo que se envolve em um processo de musicalização.

No ensino tradicional, muitas vezes faz-se uma seleção daqueles que possuem boa afinação, segurança rítmica etc., ou seja, possuem supostamente “talento” para participar de um ambiente de educação musical. A seleção faz com que os possíveis aprendizes sintam-se inaptos, incapazes ou sem “dom” para fazer música. Esse estudo mostrou que se existe alguma herança que as pessoas carregam consigo, essa diz muito mais respeito aos aspectos culturais, legitimados ou não, que atravessam as construções cognitivas individuais. Qualquer pessoa interessada pode musicalizar-se.

A proposta do estudo visou, dessa forma, a compreender profundamente os processos de aprendizagem musical coletiva para poder abordar formas significativas de proporcionar vivências musicais em ambiente de musicalização, seja ele formal ou informal, que partam do contexto e das possibilidades musicais já construídas pelos sujeitos.

As condutas psicossociais em ambiente de musicalização coletiva

Conforme Piaget (1973, 1994), a aptidão de cooperar é solidária ao desenvolvimento das operações. Porém, esse pesquisador sempre insistiu sobre a natureza ao mesmo tempo social e individual da lógica, dizendo que na medida em que as

fundações do pensamento se articulam, o sujeito se torna cada vez mais apto a cooperar e a diferenciar seus pontos de vistas dos outros. De acordo com essa proposição, busquei explicar a importância dos trabalhos em grupo para a construção do conhecimento musical e descentramento progressivo, rumo a condutas cooperativas e, ao mesmo tempo, autônomas perante o objeto musical.

Assim, procurei compreender os processos de aprendizagem, em suas dimensões simbólicas² e lógicas, e a abertura de possibilidades progressivas de autorregulações sobre o objeto musical, bem como a emergência de tomadas de consciência, rumo à cooperação, conceitos piagetianos relacionados aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo. Em segundo lugar, de modo complementar, identifiquei as possíveis estruturas derivadas do ambiente educacional em forma de oficina de musicalização coletiva que criei para a observação e coleta de dados.

Desse modo, como metodologia de pesquisa, para a criação das atividades da oficina baseei-me no método dialético-didático sugerido por Bovet, Parrat-Dayan e Vonèche (1987), que se caracteriza por um modo particular de intervenção do experimentador que sugere uma série de informações e explicações, contradizendo, apoiando ou complementando as afirmações do sujeito. Esse método é derivado do método clínico de Piaget e se baseia na reciprocidade de informação e explicação entre o sujeito pesquisado e o experimentador.

O principal questionamento que procurei responder nesse estudo foi como ocorrem os processos de aprendizagem musical de adultos em situações coletivas e qual o papel da interação social nessa construção.

Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 121) dizem que “Piaget, malgrado a importância teórica que dá à noção de cooperação em uma parte de seus escritos, pouco estudou a gênese da conduta cooperativa”. Portanto, um dos objetivos dessa pesquisa foi o de aprofundar o olhar sobre os processos de cooperação nos trabalhos musicais em grupo.

A seguinte proposição piagetiana esclarece o papel da cooperação na construção da lógica das ações:

[...] a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento

² Representações subjetivas e individuais.

da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. Pode-se portanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão. (Piaget, 1994, p. 144).

Nesse sentido, quando o pensamento se liberta das relações puramente práticas primitivas, a tendência à satisfação do eu é substituída gradativamente pela assimilação do real aos desejos. Disso decorre uma série de condutas criativas, visando à adaptação. Na esfera da música, os jogos simbólicos, em que as crianças imitam objetos através de sons, brincam modificando as estruturas de determinada melodia etc., são bons exemplos. Essas condutas são calcadas na satisfação imediata dos interesses. São condutas apoiadas na atividade do eu e são formas de livre expressão (objetiva e subjetiva), que são necessárias à criatividade³ e às organizações progressivas sobre o mundo dos sons. Assim como as crianças, constatei que adultos também agem primeiramente através desse tipo de condutas egocêntricas, mas o ambiente coletivo obriga-os a verificarem em seguida a coerência ou a compreensão de suas ações. As invenções, portanto, são sempre seguidas de verificações.

Se levarmos em conta o estudo de Delalande (1982) sobre o desenvolvimento musical das crianças, podemos verificar que no adulto ocorre um processo semelhante: as condutas musicais respondem a mais de uma motivação, como o prazer da motricidade produtora de som, a ultrapassagem dessa origem material por um valor simbólico e o prazer de submeter a organização formal a um jogo de regra. A única diferença é que, nos adultos, o prazer da motricidade no ato de exploração sonora e os valores simbólicos gerados por seus pensamentos sincréticos são logo dominados pelas formas de submeter suas criações às regras estabelecidas coletivamente, já que possuem estruturas mentais formais em várias áreas de conhecimento e as aplicam na verificação da lógica de suas ações. De nada adiantaria para o adulto criar algo que não fosse compreendido pelos demais num ambiente coletivo. Já para as crianças, as criações simbólicas são formas de adaptação ao real.

Nesse estudo, propus ainda que a estruturação musical, em situações coletivas, vai além das organizações objetivas sobre os elementos sonoros em jogo. Ela pode desenvolver a afetividade e as relações sociais, ampliando condutas de solidarie-

dade e cooperação, dependendo das interações geradas no ambiente de aprendizagem. Através da interação com diferentes expressões de estruturação de subjetividades construídas, perpassadas por uma determinada cultura, os sujeitos envolvidos no processo podem chegar a novas sínteses criativas de estruturação musical, geradas por um descentramento progressivo.

Qual seria, então, o mecanismo regulatório para a realização de trocas em situações coletivas de criação musical? A análise dos dados empíricos desse estudo me levou a crer que a cooperação é condição de organização. Dito de outro modo, o não abandono do próprio ponto de vista estaria ligado ao manejo das relações sociais de respeito mútuo, num esforço de descentramento através da lógica das ações buscando uma expressão simbólica comum, através da coordenação de ações sociais e criação de novidades ligadas a novas sínteses criativas. Isso está comprovado na tese.

O olhar sobre a perspectiva funcional, ligada à escolha de mecanismos de adaptação, levou-me a compreender a maneira pela qual o sujeito age e pensa no momento em que é confrontado a situações particulares, seguidamente em forma de tentativas e erros. Essa observação proporcionou a descrição da multiplicidade de esquemas afetivos e cognitivos que foram utilizados visando a uma estruturação mental sobre as tarefas musicais propostas. Tive, portanto, como objetivo específico, estudar como, no interior do quadro formado por seus conhecimentos anteriores, os sujeitos se constroem musicalmente e utilizam esquemas afetivos e cognitivos particulares em situações coletivas, acomodados a universos de problemas referentes à área musical mais práticos (ações concretas) e ampliam seus conceitos referentes ao universo musical.

Tratei de investigar a música inserida em processos de construção e socialização, em que o foco de análise esteve voltado para a música como objeto constituído socialmente. Para isso, foi necessário analisar cientificamente as condições sociais de interação que puderam intensificar a experiência musical e não apenas levar à simples reprodução e recepção homogêneas da música.

Resumidamente, as atividades desenvolvidas com o objeto musical, nessa pesquisa, tiveram como objetivo gerar uma interação entre sujeitos

³ Criatividade aqui tem o sentido piagetiano de crescente riqueza de "formas" do pensamento, ou criação de novidades produzidas por abstrações reflexionantes, que se apoiam sobre todas as atividades cognitivas do sujeito no momento de interação com o objeto (esquemas de assimilação, coordenação de ações, operações, estruturas etc.), para delas retirar algumas características e utilizá-las para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas etc.) (Piaget, 1995).

“diferentes”, e observar as possíveis mobilizações em seus sistemas de significação e invenções criativas conjuntas sobre o objeto musical, bem como progressões das estruturações mentais individuais em relação à música, ou seja, reais construções de conhecimento musical a partir dessas interações.

As atividades de apreciação ativa

Para compreender os processos de musicalização coletiva, desenvolvi algumas atividades de apreciação musical ativa (Beyer; Kebach, 2009), durante a oficina de musicalização. Esse tipo de atividade me remeteu a um aspecto importante, que embora esteja presente nos outros dois que destaco como necessários para a construção do conhecimento musical, a saber, a recriação e a criação, não se apresenta de forma tão intensa: o egocentrismo de um ponto de vista piagetiano. Explico-me.

Quando realizamos uma escuta realmente ativa, em que toda a nossa atenção está voltada para os aspectos gerais de determinada música, tendemos a associar esses elementos organizados sonoramente a experiências passadas ao nosso estado atual, no que diz respeito ao emocional e ao cognitivo. Portanto, a atribuição de significados, de sentimentos, a percepção de alguns aspectos da linguagem musical e não de outros, de alguns instrumentos musicais e não de outros, depende da subjetividade ouvinte e, correlativamente, a objetivação (ou não) desses aspectos depende do nível de construções cognitivas que o sujeito já realizou até o momento dessa apreciação. Ou seja, daquilo que ele já conhece sobre música.

Em termos de estruturação progressiva dos elementos da linguagem musical, a atividade de apreciação musical é de extrema relevância. Afetividade e cognição, sendo os dois aspectos entrelaçados para a progressão da inteligência, são indissociáveis. Porém, a afetividade não é comunicável da mesma forma que a cognição. É necessário um caminho de escoamento, de transbordamento da trama inconsciente (Kebach; Silveira, 2009) através de algo que seja significativo para o sujeito.

Via de regra, em nossa cultura, ignora-se a sensibilidade e a inteligência espontânea dos indivíduos, atribuindo-se uma supervalorização aos processos de adestramento técnico. “Isso, absolutamente, não corresponde ao ser criativo.” (Ostrower, 1987, p. 38) A imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de organização sobre os

objetos propostos, no caso, aqui, estamos falando da música, como objeto a ser apreendido. Mas não basta simplesmente divagarmos. Junto com a invenção, deverá vir a verificação. A verificação do êxito das invenções passa pela compreensão daquilo que se criou. Essas hipóteses sobre novas organizações são testadas em ambiente coletivo, pois todos estão lá para avaliar, trocar pontos de vista, comunicar em forma de proposições verbais, o que implica a organização do próprio pensamento individual. “Sem condições de objetivar a linguagem, as eventuais contribuições subjetivas se desvalorizam, ou seja, não chegam a se concretizar.” (Ostrower, 1987, p. 37)

Como parte integrante das atividades de apreciação, sempre procurei proporcionar o momento da discussão coletiva. Desse modo, além de conseguir observar a estruturação simbólica (afetiva), consegui inferir sobre a progressão da estruturação lógica (cognitiva) dos sujeitos pesquisados em relação aos objetos sonoros apreciados. Ou seja, a atribuição de significados subjetivos individuais, no momento em que compartilharam suas percepções, causou uma espécie de mobilização no esquema de significação de cada um. Essa mobilização, de modo geral, levou a uma síntese de significados, embora o desencadeamento da cadeia inconsciente tenha sido acionado sem bloqueios.

Constatai, então, que a estruturação simbólica⁴ é tão importante quanto a lógica. Sendo a afetividade, segundo Piaget, a energia mobilizante de toda cognição, também ela, a afetividade, deve ter um espaço para se estruturar. É a partir de um sistema simbólico individual e, por isso, egocêntrico, que se estruturam progressivamente os significados socialmente constituídos. A tese revela que a apreciação musical é um desses espaços de ação privilegiados que permite o exercício da expressão espontânea subjetiva (simbólica).

Na análise das condutas dos sujeitos sobre o material apreciado em jogo, apareceram conflitos cognitivos e tomadas de consciência sobre a importância de se ouvir os sons de outras maneiras, ocasionado pelas interações diversificadas.

Os exercícios de apreciação musical que geraram um real envolvimento dos sujeitos com os objetos sonoros de escuta foram desenvolvidos a partir de pesquisas sonoras múltiplas, e não de apreciações de “fundo musical” ou simples “relaxamento”. De modo geral, poderia dizer que as tarefas em jogo nos diferentes tipos de apreciação foram as seguintes: escuta e discernimento de sons do

⁴ Estruturação da afetividade, da subjetividade, dos sentimentos e valores.

cotidiano, da natureza e do ambiente de aprendizagem musical; pesquisa ampla sobre fontes sonoras novas para a confecção de instrumentos musicais coletivamente, a partir de materiais múltiplos; apreciação de vídeos, cujas formas de fazer musical não eram as tradicionais, mas com percussões corporais e os mais diversos tipos de objetos sonoros; audição de músicas de culturas variadas, diferenciação de linguagens musicais distintas, através de análises e interpretações coletivas das obras propostas; observação dos diferentes tipos de arranjo e interpretação para uma mesma obra musical; escuta de diferentes músicas que abordaram a mesma temática, isto é, obras de suspense e terror, em diferentes estilos (clássico, eletrônico, *pop-rock*, *fusion* etc.); apreciação das próprias recriações e criações individuais e coletivas realizadas pelos sujeitos de pesquisa; relação entre as texturas de obras de arte de diferentes períodos (medieval, renascentista, barroca etc.) com as texturas musicais dos mesmos períodos, através de apreciações visuais e auditivas realizadas; interpretação do significado implícito pela trama sonora organizada pelo compositor em forma musical.

Optei por proporcionar modelos de organizações sonoras e musicais de jeitos diferentes. Isto é, busquei trazer às alunas formas diversas de estruturar os sons musicalmente. Procurei, através dessas atividades, abandonar o esquema clássico entre o professor e os alunos para instaurar uma rede de relações sociais em ambiente de educação musical, de modo a proporcionar interações diversificadas. Pretendi, assim, criar um espaço de apelo à expressão, exploração e construção, a partir da escuta ativa e do confronto com pontos de vista diferentes entre os sujeitos observados nesse estudo, partindo da hipótese de que a ação sobre a música, como objeto a ser explorado, precede sua compreensão (Piaget, 1978), sendo fator fundamental na construção de conceitos musicais.

É necessário salientar que não considero a atividade apreciativa, enquanto ação sobre o objeto musical, como principal fonte das descobertas musicais, mas como parte integrante desse processo.

Nos momentos de apreciação, as explicações dos sujeitos envolvidos caracterizaram-se predominantemente por representações egocêntricas,⁵ privilegiando apenas certos aspectos presentes na composição musical em jogo, em função do nível de desenvolvimento de cada um em relação à construção musical. Mesmo que essas representações egocêntricas caracterizem movimentos subjetivos, ou um pensamento sincrético, relacionado às per-

cepções individuais, assim como Ostrower (1987, p. 24), penso que “no que o homem faz, imagina, compreende, ele o faz ordenando. Tudo se lhe dá a conhecer em disposições, nas quais as coisas se estruturam.”

Dessa forma, as atividades caracterizaram-se mais por uma ação prática sobre o material sonoro proposto do que por uma real compreensão, porém necessária para essa construção. De qualquer modo, no decorrer da oficina, pude notar o refinamento progressivo das descrições sobre as organizações sonoras oferecidas. As condutas psicológicas das alunas sobre as diferentes sonoridades apreciadas, em forma musical, ou não, forneceram verificações preciosas a respeito da importância da reflexão individual e, posteriormente, conjunta sobre o material proposto.

No estudo ficou claro que a apreciação musical, se realizada de forma ativa, em que toda a atenção esteja voltada para as organizações sonoras ouvidas, é uma atividade que contribui para a construção musical.

Ao encontro do que penso, Swanwick (2003, p. 56) propõe que o compositor transforma os sons em organizações estruturais e transforma “essas estruturas simbólicas em experiências significativas”, por meio do processo de metáforas. A apreciação, desse modo, é uma maneira de tentar desvelar os discursos simbólicos implícitos nos sons organizados e, da mesma forma, enriquecer os esquemas de ação do sujeito em relação ao universo sonoro, sendo este a matéria-prima da música.

Aos poucos, a partir das apreciações realizadas durante a oficina, surgem os depoimentos de que já não é mais possível escutar música da mesma forma que antes. Elas mesmas relataram, no decorrer do curso, que se tornaram progressivamente muito mais atentas, não só às estruturas em formas musicais, mas aos sons variados que as cercam. Esses esquemas construídos durante as atividades apreciativas foram acionados na realização das outras tarefas de recriação e de criação, como ficou claro na análise geral dos dados do estudo.

As tarefas de recriação musical

Conforme a epistemologia genética, nenhuma reprodução mental é cópia fiel do objeto, mas sempre uma interpretação pessoal desencadeada pelo acionamento dos esquemas mentais construídos a partir das interações entre o sujeito e o meio,

⁵ Representações ligadas à subjetividade de cada aluna da oficina.

ou seja, seu entorno cultural. São as referências pessoais que dão os suportes para as interpretações sobre determinado objeto.

Stahlschmidt (1999, p. 34) comenta que ao longo da história da arte a “reconstrução da ‘arte oficial’ em cada momento histórico aparece muitas vezes a serviço do sistema de relações dominantes”. Mas, por outro lado, como comenta a mesma autora, “encontramos também movimentos artísticos que, embora buscassem retratar a sociedade na qual estavam inseridos, tinham como objetivo questionar os valores sociais vigentes” (Stahlschmidt, 1999, p. 34). A arte, assim, possui esses dois lados: o conservador, que busca a reprodução e preservação do poder vigente, segundo Bourdieu (1996), e o questionador, que, ao contrário, visa à transgressão das regras, à revolução e evolução através de expressões simbólicas, dependendo dos espaços onde ela é gerada.

Pillar (1999) diz que, em nome da releitura em artes plásticas, alguns docentes trabalham com meras cópias de artistas famosos, e não com uma possível recriação, a partir de interpretações pessoais, o que deveria ser o real objetivo nesse tipo de prática. Na música, essa reprodução, que gera o mínimo de autorregulação e interpretação pessoal, é também realizada na escola, de modo geral. Ela se manifesta através de uma série de condutas docentes. Por exemplo, a professora ensaia com as crianças uma determinada música e predetermina gestinhos para serem ensaiados e repetidos, sem que haja espaço para uma interpretação espontânea, o desenvolvimento da expressividade emocional e, muito menos, uma demonstração de lógica de coordenação de ações rítmicas, melódicas ou harmônicas, já que não há lugar para a reinvenção. Apenas para a repetição mecânica.

Esse tipo de ação docente repercute no desenvolvimento das crianças de forma, muitas vezes, até nociva. Tem a ver com uma pedagogia diretiva, empirista. O não exercício da criatividade acarreta a falta de autonomia, a impossibilidade de reflexão em situações de resolução de problemas, não somente musicais, mas também em outras áreas. Anula-se, do mesmo modo, a expressividade através da linguagem musical, pois se privilegia a música como um instrumento de controle, e não como uma forma de expressão, mesmo que não se tenha consciência disso. Instaura-se o *poder-pudor*.

É como se a escola tivesse pudor em exercer o seu controle, podendo-se até falar num *poder-pudor* da escola. Entretanto, ela é uma instituição que zela pela sua tradição através de normas rígidas de controle do tempo, disfarçando, porém, tudo isto sob uma aparência

protetora e até mesmo permissiva, que, num primeiro olhar, dificulta caracterizá-la como instituição disciplinar. Mas, por intermédio da pesquisa, podemos afirmar que, apesar desta aparência, a escola normal exerce seu controle, principalmente por intermédio de uma infantilização no vocabulário e nas atitudes, que impõe a seus alunos e que acaba por se refletir nela própria, que também se infantiliza. Esta atitude, verdadeiro tatibitate institucional, serve de cortina de fumaça para o objetivo principal desta escola: o de fazer-se obedecer, a fim de preservar a sua tradição. (Fuks, 1991, p. 56, grifo da autora).

Essa proposição de Fuks é manifestada nos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, nos quais fica óbvio que utilizavam também uma forma diretiva de produzir atividades musicais em seus cotidianos, sem ter noção das consequências de suas ações. Esses procedimentos acabaram por se naturalizar nas escolas e, em muitas ocasiões em que pergunto às alunas da pedagogia, de modo geral, o que fazem para trabalhar a musicalidade de seus alunos, elas propõem as “musiquinhas de comando” e as coreografias prontas em cima de músicas a serem apresentadas em datas comemorativas. Os atos de parca criação (que não são realizados, via de regra, pelas crianças, e sim pelas próprias professoras) restringem-se às paródias, através das quais as professoras procuram ensinar condutas disciplinares. Isso não quer dizer que sempre utilizam a paródia nesse sentido, pois a técnica, se abordada de modo que os alunos produzam suas próprias letras, como forma de recriação musical, pode ser uma ferramenta válida, entre outras ações musicais. Porém, na maioria das vezes, não é isso o que acontece. Utilizando as melodias do folclore infantil, as professoras criam novas letras que expressam a “hora do lanche”, “a hora de escovar os dentes”, “hora de fazer fila” etc. Os sujeitos dessa pesquisa, no momento de produzirem uma das criações musicais, estão presos aos padrões preestabelecidos e comentam a dificuldade que têm para criar algo novo. Uma das professoras investigadas, durante a tarefa da primeira criação musical com letra, começa a cantarolar o que o grupo produziu com a melodia de *Ciranda, cirandinha* e comenta: “É aí que eu não consigo me desprender dos que estão prontos! Tu acabas pegando uma coisa que já está pronta e fazendo em cima”, ao que outra professora responde: “É, a gente só sabe fazer paródia!”, desautorizando-se a ela própria e ao grupo, em função do não exercício criativo de até então e da naturalização da reprodução mecânica. Entendo que a conduta imitativa faz parte do processo de construção, ou seja, elas partem de algo conhecido, imitando melodias, mas foi preciso fornecer ferramentas para que os sujeitos conseguissem ir além desse tipo de conduta.

Assim, procurando desmistificar as formas de reprodução mecânica como instrumento de desenvolvimento musical, bem como avaliar os processos daí decorrentes, procurei pensar em atividades que envolvessem a execução de obras compostas por outras pessoas, da forma mais criativa possível. Desse modo, surge o conceito de *recriação musical*,⁶ que, ao contrário de uma reprodução mecânica, tem a ver com as reinvenções sobre um material já pronto e depende das interpretações pessoais e coordenações de ações sociais (e/ou culturais) no ambiente de aprendizagem que propus.

As atividades de *recriação* foram essenciais como exercício de regulação ativa e desenvolvimento sobre o objeto musical. Elas envolveram as seguintes atividades: desenvolvimento de rearranjos (Penna; Marinho, 2005) coletivos sobre obras musicais criadas por outros compositores; execução de músicas, procurando uma regulação ativa, no sentido de interpretar através de uma postura de dramatização e observação de formas de expressão corporal; invenção coletiva de rondós, cânones, ostinatos e ritmos⁷ sobre letras já conhecidas (recriar uma canção conhecida), o que é contrário à paródia, já que aqui o que está em jogo são as modificações sonoras, e não a parte de criação textual; análise coletiva (reflexão) sobre as formas individuais e coletivas de expressão e interpretação, aprendizagem de técnicas vocais, tipos de compassos e regulações timbrísticas criativas sobre um material pronto composto.

Observando de modo geral as tarefas de recriação analisadas, constatei o desenvolvimento progressivo das condutas musicais das alunas, através do fato de que elas vão realizando projetos musicais cada vez mais elaborados no decorrer da oficina. As aprendizagens das aulas anteriores serviram de apoio para as condutas das aulas posteriores e uma rede de relações entre os vários elementos apreendidos foi se construindo nesse ambiente coletivo de aprendizagem musical. Esquemas de composições e encaixes e procedimentos orientados para determinados fins foram postos em ação nessas tarefas, gerando novas construções (Piaget, 1985, p. 9).

As primeiras atividades de recriação da oficina foram baseadas em atividades imitativas,

predominantemente, como forma de se adaptar aos objetos propostos. Mais adiante, elas passam a condutas assimiladoras, predominantemente, e buscam inventar e explorar várias sonoridades, procurando encaixá-las com o ritmo da música, sem, a princípio, ter um real êxito nas ações. Somente nas tarefas finais é que criam novidades, a partir de condutas operatórias, cujas ações demonstram um equilíbrio entre assimilações e acomodações. Entre uma interpretação sem sentido e as descobertas que realizam sobre a razão de ser dos dados observados, intercala-se uma etapa intermediária, que podemos denominar de intuitiva. Ou seja, elas percebem que há uma razão de ser para agirem de determinado modo para ter êxito nas condutas musicais, mas ainda não têm consciência do “porquê” de agir dessa forma. Isso depende de uma construção progressiva e das autorregulações⁸ realizadas durante as ações sobre o objeto musical. Por isso, o espaço de experimentação coletiva sobre novas formas de executar músicas já conhecidas foi essencial. Essas pesquisas em forma de ações e reflexões proporcionaram tomadas de consciência progressivas, autorregulações individuais e ajustes nas condutas sociais, com o objetivo de obterem êxito através de uma produção musical cooperativa.

A importância do espaço da criação autônoma em ambiente musical

Nesse estudo, verifiquei que a autonomia na produção musical depende das construções precedentes do sujeito em relação à música, tanto das informais quanto das geradas no próprio ambiente de aprendizagem. Se o espaço da educação musical proporcionar apenas momentos de desenvolvimento de técnicas como forma de gerar interações que desenvolvam a musicalidade dos sujeitos, corre-se o risco de se tolher parte do que há de mais precioso na musicalidade: a criatividade expressiva. É certo que ao interpretar e recriar composições já prontas, ou mesmo ao realizar movimentos de subjetivação diante de apreciações, resgatando certos aspectos, expressando sentimentos, por exemplo, o sujeito já se encontra em processo de construção e de expressão musical. Porém, a forma máxima dessa expressão ainda não foi atingida, o que só ocorrerá na medida em que tenha ele mesmo a oportunidade de criar formas musicais originais, a partir de suas construções precedentes. Desse modo, o conceito

⁶ Esse conceito também é utilizado por Penna e Marinho (2005).

⁷ Essas atividades normalmente seriam chamadas de criação, mas como as alunas trabalharam sobre um material já construído por outras pessoas e mantiveram parcialmente algum parâmetro original (por exemplo, a letra), tratamos essas atividades como tarefas de recriação, utilizando em alguns momentos as estratégias de rearranjo sugeridas por Penna e Marinho (2005).

⁸ “A fecundidade particular das interpretações baseadas na auto-regulação reside no fato de que se trata de um funcionamento constitutivo de estruturas e não em estruturas prontas e acabadas, no seio das quais bastaria procurar aquelas que conteriam de antemão, no estado pré-formado, tal ou qual categoria do conhecimento.” (Piaget, 1990, p. 65).

de criação musical tem a ver aqui com as produções criativas e originais,⁹ geradas coletivamente no espaço da oficina de musicalização coletiva.

Concordo com França e Swanwick (2002, p. 11) quando dizem o seguinte:

[...] desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva.

Entretanto, de modo mais amplo, e procurando separar as atividades em apreciações, recriações e criações (embora essa separação não seja absoluta), para sistematizar a análise das atividades da oficina de musicalização coletiva, o que os autores consideram composição, encaixei na totalidade da criação musical. Assim, essas criações envolveram atividades não somente de composição, mas também de improvisações (composição em tempo real), em que as alunas selecionaram e organizaram sons de modo criativo, através de condutas espontâneas ou da realização de projetos mais elaborados. Desse modo, ainda de acordo com os autores, a importância educativa das criações se encontra no significado e na expressão que essas produções musicais coletivas são capazes de comunicar.

Também Finck (2001) aponta a importância dos trabalhos de criação musical em grupo, enfatizando a construção do conhecimento musical e os processos de aprendizagem, a partir de improvisações, composição e interpretação.

Ainda a respeito das construções endógenas realizadas nos processos criativos musicais, pude observar a continuidade na evolução das variedades de possíveis. Isto é, das condutas imitativas predominantemente iniciais, elas vão abrindo possibilidades cada vez mais complexas de gerarem produções musicais e condutas operatórias sobre as estruturas que criam.

Do ponto de vista da aplicação de esquemas de ação no momento de criação musical, elas partem das construções espontâneas, realizadas em seus contextos culturais. As escolhas que realizam, desse modo, quando definem uma provável temática a ser trabalhada, ou quando escolhem um determinado procedimento e não outro, tem a

ver com seus valores, com suas construções não só lógicas, mas também simbólicas. Ou seja, a afetividade permeia todas as criações. Não é à toa que, por exemplo, padrões melódicos de “canção de ninar” ou de canções infantis aparecem várias vezes durante as criações, ou ainda que “crianças” são personagens de várias de suas produções musicais. Ora, os sujeitos pesquisados são do sexo feminino e escolheram trabalhar com crianças. Portanto, de forma cooperativa, as ideias que predominam partem da opinião da maioria, que compartilha formas de “enxergar o mundo” a partir do contexto ao qual pertencem. Por maior que seja o nível de liberdade de ação que o ambiente da oficina proporcione, elas devem se coordenar socialmente de modo cooperativo e, portanto, democrático, para que produzam uma expressão musical coletivamente. Todo esse processo favoreceu, assim, o desenvolvimento das estruturas operatórias sobre a música.

Considerações finais

Nesse estudo, procurei elucidar os mecanismos que estão implícitos nos processos de aprendizagem musical de adultos em ambiente coletivo. Na interação entre sujeitos e objeto musical, a fertilidade do raciocínio está na capacidade de construir sempre novas relações.

Enquanto a criança age muito mais a partir de percepções imediatas e não distingue entre impressões subjetivas e realidade externa, o adulto tende a objetivar suas condutas. O simples fazer vai sendo progressivamente substituído pelo “fazer e compreender”, isto é, pela necessidade de compreensão sobre aquilo que se fez, na tentativa de se apropriar de modo cada vez mais elaborado das técnicas em jogo e, correlativamente, de realizar novas diferenciações sobre o objeto musical.

A partir da análise geral dos dados que coletei, concluo que a atividade intelectual musical funciona através da coordenação de ações do próprio indivíduo e a vida social constitui um dos polos essenciais para que o sujeito organize suas ações em função das críticas (conflitos sociocognitivos) e não apenas invente coisas sem sentido, ou permaneça num sincretismo sem sínteses coerentes. Quando precisa agir coletivamente, sua invenção é sucedida pela verificação coletiva. Ou seja, a cooperação é um dos mecanismos que obriga o sujeito a sair de seu ponto de vista, verificar os outros em questão, tentar compreendê-los, situando seu pensamento numa rede de relações criativas e estruturantes que

⁹ Quando falo em produção original, não quero dizer que as construções musicais partam do “zero”, pois figuras rítmicas ou fragmentos de intervalos aprendidos em outros momentos, por exemplo, são as bases e podem ser utilizados nas novas organizações sonoras das alunas, mesmo que elas não tenham consciência disso. Simplesmente quero dizer que elas agem, a partir das atividades de criação, como improvisadoras e compositoras.

leva à progressão do conhecimento musical. Assim, o mecanismo de cooperação é fundamental para as coordenações de ações sociais.

Outro mecanismo essencial tem a ver com as autorregulações, ou seja, ajustes de condutas progressivas para obter êxito no desenrolar da realização das tarefas e descobertas. Esse mecanismo só pode ser posto em ação em um ambiente que proporcione a todo instante a mobilização das ações inovadoras do aprendiz. Não há espaço aí para a passividade. Detalhando o processo do adulto, pode-se dizer que ao deparar-se com a possibilidade de organizar sons musicalmente, os possíveis já abertos em outras situações, referentes a outros objetos construídos e, inclusive, às construções parciais que já realizou sobre a música, garantem-lhe uma passagem por um estágio de exploração geral (sensório-motor), como formas iniciais de autorregulação. A partir daí, começa a criar hipóteses sobre possibilidades de produzir formas sonoras estruturadas (mesmo que de modo pré-operatório, num primeiro momento e, portanto, egocêntrico). Tão logo lhe sejam demandadas num ambiente coletivo regulações de suas ações em função das ações dos outros, a tendência é o aprimoramento da autorregulação, através da coordenação progressiva de ações, que foram mobilizadas por meio dos conflitos sociocognitivos. Essas autorregulações permitem às operações musicais que sejam desenvolvidas progressivamente e que o sujeito, ao coordenar suas ações, especialmente em ambientes coletivos, vá construindo para si as relações existentes entre as propriedades da linguagem musical.

O terceiro mecanismo que gera essas progressões estruturais mentais e abertura a novos possíveis, como instrumentos de novas investidas musicais criativas, diz respeito às tomadas de consciência. Elas são geradas pelos conflitos socio-

cognitivos, em ambiente de aprendizagem coletiva. Se além de obter êxito na ação o sujeito conseguir compreender como procede para realizar as organizações sonoro/musicais com sucesso, enriquecerá progressivamente suas condutas musicais e ainda conseguirá transformar esse conhecimento em algo compartilhado, pela utilização da argumentação lógica com os colegas.

De modo sintético, a análise geral dos dados permitiu-me compreender que as estruturas mentais do sujeito formam o conjunto de possíveis de partida que permitem a atividade musical se desenrolar. Constatei que a liberdade de expressão artístico-musical e o ambiente de respeito mútuo, a partir das trocas coletivas sobre os desafios propostos em forma de oficina pedagógica de musicalização, possibilitaram o descentramento e cooperação progressivos de todos os sujeitos envolvidos no processo de musicalização.

A variedade das atividades de apreciação, recreação e criação musical contribuiu para a construção do conhecimento musical de todos os sujeitos pesquisados, especialmente por terem sido realizadas a partir de trocas produzidas nesta situação de organização coletiva. As artes, e, mais precisamente, o espaço da educação musical coletiva, são uma fonte de condutas criativas, especialmente se sua forma pedagógica de abordagem estiver relacionada com um posicionamento teórico construtivista e interacionista. Finalmente, na tese ficou constatado que o conjunto de sistemas de significação do sujeito é mobilizado nos trabalhos em grupo, através de interações diversificadas, para ser ressignificado, criando novas possibilidades de ação, e não apenas reprodução mecânica de condutas culturais, quanto mais heterogêneo for o ambiente pedagógico e quanto mais as condutas de experimentação forem baseadas no respeito mútuo.

Referências

- BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOVET, M., PARRAT-DAYAN, S.; VONÉCHE, J. Comment engendrer une explication causale par apprentissage? I – Le rôle du dialogue. *Enfance*, t. 40, n. 4, p. 297-308, 1987.
- DELALANDE, F. Vers une psycho-musicologie. In: CÉLESTE; DELALANDE; DUMAURIER. *L'enfant du sonore au musical*. Paris: INA GRM, Buchet Chastel, 1982. p. 155-178.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-42, dez. 2002.
- FINCK, R. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo de construção do conhecimento a partir da criação musical*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- KEBACH, P. F. C. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- KEBACH, P.; SILVEIRA, V. *Apreciação musical e subjetivação*. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). *Pedagogia da música: experiências*

de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 145-157.

MONTANGERO, J. & MAURICE-NAVILLE, D. Piaget ou a inteligência em evolução. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PENNA, M.; MARINHO, V. M. Resignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 123-150.

PERRET-CLERMONT, A. N. Desenvolvimento da inteligência e interação social. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, J. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Sobre a pedagogia. Org. Silvia Parrat-Dayana e Anastásia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PILLAR, A. D. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. (org.) A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-21.

STAHLSCHMIDT, A. P. M. Como situar a arte em uma sociedade? In: BEYER, E. Idéias em educação musical. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 33-56.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

Recebido em 29/06/2009

Aprovado em 05/08/2009

A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música

*Motivation in choral singing: perspectives for human resources
management in music*

Rita de Cássia Fucci Amato

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

João Amato Neto

Universidade de São Paulo (USP)
amato@usp.br

Resumo. Este artigo analisa o papel do regente coral em motivar seu grupo, a partir de uma revisão de literatura multidisciplinar, envolvendo as áreas de gestão de recursos humanos, música, educação musical e psicologia. A pesquisa bibliográfica foi conjugada a dados coletados empiricamente, por meio de um questionário aplicado a 19 estudantes graduandos em Música (bacharelado e licenciatura) da Faculdade de Música Carlos Gomes (São Paulo), que frequentaram as disciplinas Regência Coral II e Prática Coral. Por meio da pesquisa, foi possível delinear a relevância da motivação na prática coral e fatores motivacionais que influem nesse contexto.

Palavras-chave: canto coral, motivação, gestão de recursos humanos

Abstract. This paper analyses the role of the choir conductor in motivating her/his group, starting from a multidisciplinary literature review, involving the areas of human resources management, music, music education and psychology. Data collection has been added to this literature review, by means of a questionnaire applied to 19 undergraduate Music students from Carlos Gomes College of Music (São Paulo), who attended to the subjects of Choir Conducting II and Choir Singing. Through this research, it has been possible to delineate the importance of motivation in choral practice and the motivational factors that influence this context.

Keywords: choral singing, motivation, human resources management

Introdução

A regência coral é considerada uma prática musical complexa, que requer, além do conhecimento técnico-musical, uma série de habilidades referentes à gestão de pessoas e a uma formação psicológica e pedagógica básica. Nesse sentido, a capacidade de motivar os coralistas é destacada como uma das mais importantes. Para Zander (2003, p. 147), “o regente de coros, como músico, é responsável pela vida coral e pelo ambiente humano”. Em sua obra *The grammar of conducting*, Max Rudolf (1950, p. I, tradução nossa) afirma que “o regente [...] deve conhecer como trabalhar com pessoas em grupos [...]”.

O objetivo deste trabalho é, pois, refletir e apresentar propostas para a melhor gestão dos recursos humanos de coros no que se refere ao fator motivacional dos coralistas. Para tanto, apresenta uma revisão conceitual e a opinião de uma população que contém conhecimento específico da prática coral.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: revisão bibliográfica e coleta empírica de dados. A literatura compulsada teve como eixo central o conceito de motivação, essencial no campo da

gestão de recursos humanos. A bibliografia buscou ter um caráter multidisciplinar, envolvendo as seguintes áreas do conhecimento: administração, engenharia de produção, psicologia, música (regência coral), educação musical e pedagogia. Tal revisão conceitual foi conjugada a uma pesquisa de opinião, aplicada junto a 19 alunos de cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) em Música da Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG), em São Paulo.

Os dados foram coletados, durante o segundo semestre de 2007, por meio da aplicação de um questionário que avaliou a opinião dos discentes acerca da relevância da habilidade de motivar por parte do regente coral e das principais ações de motivação que poderiam ser implementadas nesse tipo de grupo musical. Os índices correspondentes às respectivas respostas foram obtidos segundo uma escala predefinida, tendo os respondentes atribuído seus conceitos segundo a escala: não importante (0), pouco importante (1), importante (2), muito importante (3) e essencial (4).

Cabe destacar que os respondentes são discentes das disciplinas Regência Coral II (7 alunos) e Prática Coral (12 alunos) e que os questionários foram aplicados ao final do semestre letivo, visando a permitir uma melhor avaliação por parte do aluno sobre 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 do fator *motivação* em grupos corais.

Motivação: teorias, conceitos e práticas

Há diversos tipos de coros, com objetivos diferentes, como a inclusão social, o lazer e a difusão de repertórios musicais específicos. Nota-se a existência de grupos profissionais e amadores e, nesse sentido, que os coralistas desses dois tipos de coro são motivados por diferentes fatores. Enquanto para alguns o canto coral é uma atividade que demanda maiores exigências e profissionalismo, para outros consiste em um lazer. Assim, há fatores de motivação, como a remuneração, que somente se aplicam a um dos tipos de coro. O objetivo deste estudo é oferecer contribuições para prática coral amadora, embora haja aspectos discutidos que também podem contribuir no âmbito de coros profissionais e de outros tipos de conjuntos musicais.

O que pode ser definido como comum a todas as vertentes do canto coral é que o coro constitui uma organização – formal ou informal – ou grupo social que se funda em recursos materiais (como instrumentos musicais, partituras etc.) e, principalmente, em recursos humanos (regente e coralistas, principalmente). Portanto, o trabalho de gestão de pessoas se aplica a todos os grupos vocais e, sob esse ângulo, o processo de motivação é intrínseco e necessário a esses conjuntos artísticos. Em tais grupos, é requerido do regente “assegurar um clima entusiasmado [e] condições de máximo prazer estético e afetivo [...]” (De Masi, 2003, p. 681).

Motivação é um estado psicológico no qual o indivíduo tem disposição para realizar uma ação, seja no trabalho, seja em qualquer esfera de sua vida. Na raiz latina da palavra, *movere*, encontra-se uma de suas características-chave, o movimento, a dinâmica, ou seja, motivação não é algo implantado no indivíduo de forma permanente, mas sim um processo contínuo em que fatores de diversas naturezas atuam, a partir da concretização dos desejos das pessoas, do cumprimento de suas metas e do atendimento de suas expectativas (Amato Neto, 2005). Para motivar, é preciso cultivar a autoestima individual, integrar a pessoa ao seu grupo de trabalho e fazê-la se sentir importante para o sucesso coletivo. No âmbito da gestão de recursos humanos, a temática da motivação foi desenvolvida pela administração.

A partir do final do século XIX e início do século XX, com o crescimento da atividade produtiva e sua deflagração por diversas partes do mundo, começou a surgir uma preocupação em fundamentar teoricamente o gerenciamento de recursos materiais e humanos no interior das fábricas, surgindo daí a “administração científica”, representada por Frederick Taylor, em sua obra *Princípios de administração científica*, de 1911, e Henri Fayol.

Na década de 1920 desencadeou-se dentre as teorias administrativas, a partir de pesquisas da Universidade de Harvard conduzidas por Elton Mayo, o chamado *movimento das relações humanas*, que abriu caminho para o estudo mais aprofundado acerca do papel dos seres humanos nas organizações, suas necessidades e as maneiras de conduzi-los.

Segundo Maximiano (2006), a motivação é constituída por fatores (ou motivos) internos, como as constituintes psicológicas de comportamento específicas de cada pessoa, e por fatores externos, caso das recompensas e punições oferecidas pela organização ou grupo. Para ser motivado dentro de um grupo social, o indivíduo precisa ser atendido em

três necessidades interpessoais (Schutz, 1966 apud Bergamini, 1988, p. 84-89): 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. Segundo Bergamini (1988, p. 87), a teoria de Schutz “aponta um fator de grande importância que reside na busca do equilíbrio, que é constantemente almejado, entre o comportamento da própria pessoa e das demais com os quais lhe é dado interagir”. Há que ser destacada também a necessidade de participação, adjacente à de inclusão; ou seja, a responsabilidade pelo trabalho musical em coros deve ser compartilhada entre coralistas e regente, cuja autoridade provém do binômio “capacidade e conhecimento”, nas palavras de Zander (2003, p. 147). Nos grupos musicais, Rocha (2004, p. 25, grifo do autor) entende que a “ascendência moral e o respeito, tanto profissional como pessoal, que um maestro dispõe frente ao conjunto que lidera devem nascer e se manifestar de forma espontânea e natural, independentemente da autoridade *institucional* outorgada pelo cargo que ocupa”. Acrescenta que “seu modo de ser, tratar e falar precisa espelhar boa formação e *informação*, passando explícita ou sub-repticiamente aos liderados sua capacidade de compreender os fatos e as pessoas, relacionar causas e efeitos e antecipar as consequências de possíveis problemas e futuras soluções” (Rocha, 2004, p. 25, grifo do autor).

Para melhor se definir as especificidades organizacionais do canto coral (amador), pode-se adotar a classificação desse organismo como um “grupo criativo e sem fins lucrativos”, conforme a abordagem efetuada pelo sociólogo italiano Domenico De Masi (2003, p. 674). Algumas das características desse tipo de agrupamento, do ponto de vista de seus recursos humanos e das relações interpessoais que nestes se configuram, são apontadas pelo autor, que descreve, inicialmente, um cenário ideal, apontando a seguir alguns desvios dessa “harmonia” coletiva:

As relações interpessoais são predominantemente horizontais, calorosas, informais, solidárias e centradas na emotividade. Para o indivíduo ou para o grupo no conjunto contam, principalmente o reconhecimento e a gratificação moral. Prevalece uma liderança carismática. Cada um está atento àquilo que deve dar aos outros;

atribui muita importância ao empenho; tende a aprender o mais possível, para melhorar a qualidade de suas próprias contribuições; sente-se responsável; sabe para que ele serve; sabe para que serve a sua contribuição pessoal; não tende a descarregar sobre os outros as suas próprias responsabilidades. A disciplina provém do empenho pessoal, da atração exercida pelo líder, da adesão à missão, da dedicação ao trabalho, da fé, da generosidade, da participação na “brincadeira” [...].

Obviamente enfatizei os aspectos positivos, ainda que, na realidade, o embate não seja raro em grupos criativos e em organizações sem fins lucrativos que atravessem fases de desmotivação, desorientação, diáspora e crises de identidade. (De Masi, 2003, p. 675-676).

A pertinência dos apontamentos realizados pelo pensador quanto à realidade cotidiana da prática coral aponta para a responsabilidade do regente na gestão de recursos humanos, em especial. Muito mais que um “responsável técnico” pela produção musical do coro e um indivíduo que organiza a produção vocal gestualmente, o regente também desempenha uma função de administração do grupo humano que se organiza sob sua liderança. Nesse sentido, a manutenção de um “cenário positivo” de relações grupais se manifesta por meio de sua capacidade de promoção da coesão grupal e de uma condução tecnicamente segura. É sob esse foco que a motivação dos coralistas se delinea.

Dentre as teorias motivacionais mais relevantes, destacam-se as abordagens efetuadas por Maslow, Herzberg e McGregor.

Para Maslow,¹ a motivação ocorre a partir do cumprimento das necessidades do indivíduo, agrupadas em uma hierarquia, convencionalmente representada por uma pirâmide, ilustrada na figura a seguir.

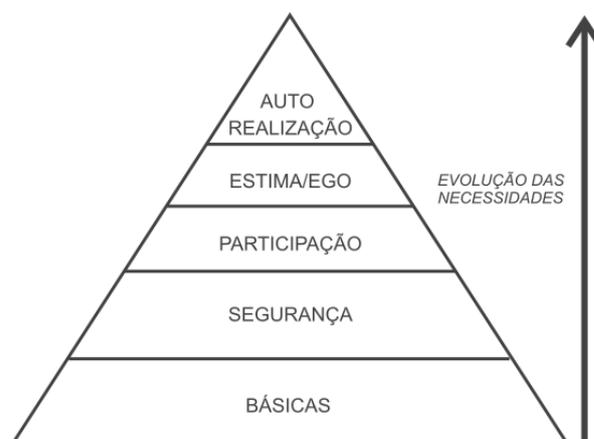


Figura 1. A escala da hierarquia das necessidades de Maslow (Maximiano, 2006, p. 271).

¹ Ver análises da teoria de Maslow em Mathias (1986), Kondo (1994), Chiavenato (2003), De Masi (2003) e Maximiano (2006).

Nota-se que o grupo de necessidades *básicas* ou *fisiológicas* ocupa a base e o conjunto de necessidades de *autorrealização* se localiza no topo. Assim, as necessidades motivacionais a serem atendidas seriam as: *básicas* ou *fisiológicas* (ar, alimentação, repouso, abrigo, vestimenta, amor, sede, conforto físico), *de segurança* (proteção contra o perigo ou privação, ordem, consciência dos perigos e riscos, senso de responsabilidades), *sociais* ou *de participação* (amizade, inter-relacionamento humano, amor, inclusão social e grupal), *de estima* ou *ego* (reputação, egocentrismo, ambição, exceção, reconhecimento, autorrespeito) e *de autorrealização* (realização do potencial, utilização plena das habilidades, crescimento pessoal, aceitação de desafios, sucesso, autonomia). A partir das necessidades *fisiológicas*, quando uma necessidade é satisfeita, aquela que fica no nível imediatamente superior passa a se manifestar (De Masi, 2003; Kondo, 1994; Mathias, 1986). Assim, a necessidade da pessoa em dado nível da hierarquia precisa ser atendida para que a pessoa tenha seu nível de motivação aumentado (Maximiano, 2006). Ademais, as necessidades que já foram satisfeitas não influem mais no comportamento humano; somente aquelas ainda não cumpridas exercem potencial de motivação sobre o indivíduo (Chiavenato, 2003); porém, deve-se sempre buscar um processo dinâmico, com o cumprimento gradual das necessidades, para que o ciclo motivacional seja prolongado. A interpretação rígida da hierarquia de Maslow, entretanto, incorre em erro, já que as necessidades podem variar de acordo com a personalidade do indivíduo, sua faixa etária e condição socioeconômica: “todas as cinco necessidades estão sempre presentes, mas suas importâncias relativas variam de um nível baixo para um alto, conforme nosso padrão de vida se eleva [...]” (Kondo, 1994, p. 17).

A partir da teoria de Maslow, pode-se incluir o canto coral em um cenário de qualidade de vida e equilíbrio social, já que a participação em atividades que promovam o aumento da autoestima e do senso de autorrealização constitui significativo aspecto da formação do indivíduo. Nessa perspectiva, o canto coral auxilia a pessoa no seu crescimento pessoal e, a partir de então, em sua motivação (Fucci Amato, 2007; Fucci Amato; Amato Neto, 2007).

Aplicando-se a visão de Herzberg² ao trabalho coral, pode-se delinear que há basicamente duas categorias de fatores determinantes da motivação humana em um grupo: a primeira, constituída por *fatores extrínsecos* ou *higiênicos*, refere-se aos aspectos: salário condizente com a tarefa e a função do profissional (aplicável somente a coros

profissionais), políticas de recursos humanos da organização, estilo de supervisão do trabalho, relações interpessoais (entre os coristas e entre os coristas e o regente) e as condições ambientais de higiene e segurança do trabalho (local adequado de ensaio, por exemplo). A presença de tais fatores na prática gerencial – da instituição que mantém o coro e do regente – constituiria apenas as condições básicas para se minimizar o estado de insatisfação dos colaboradores/coralistas. Para que houvesse um clima grupal favorável à consecução dos objetivos do coro, seria necessário que fossem incorporados àqueles fatores os chamados *fatores intrínsecos* ou *motivacionais*: “[...] correspondência entre vocação pessoal e trabalho devidamente executado; ver reconhecida e apreciada sua capacidade [...]; ser suficientemente responsabilizado; poder crescer por intermédio do trabalho, tanto profissional como humanamente” (De Masi, 2003, p. 671). Tais fatores estão intimamente relacionados à natureza do trabalho em si e podem despertar o sentimento de responsabilidade e a percepção de crescimento e de autorrealização do indivíduo.

Assim, ao participar de um coro, pode-se efetivar a integração interpessoal – por meio do tratamento do regente visando à igualdade na transmissão de conhecimentos novos para todas as pessoas, independentemente da origem social, faixa etária ou grau de instrução – e promover-se a motivação, pela própria natureza dessa atividade – artística e criadora –, que permite envolver os coristas em um processo de “fazer o novo” (cantar diferentes repertórios, apresentar-se em diversos locais etc.). Além disso, há uma motivação intrínseca à construção de conhecimento de si (da sua voz, do seu aparelho fonador, de suas habilidades artísticas) e da realização da produção vocal em conjunto, culminando no prazer estético e na alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento mútuos – entre os coralistas, por parte de expectadores diante do grupo vocal (Fucci Amato, 2007).

Por outro lado, apesar de ser uma prática que notadamente gera a motivação pessoal (Fucci Amato, 2007; Gumm, 2004; Mathias, 1986) – no caso de coros amadores, em que as pessoas cantam por lazer –, o trabalho técnico-musical em corais pode se tornar cansativo quando se visa a um bom nível de *performance* e se 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 Rocha (2004, p. 30), há que se realizar o “investimento nas virtudes, ao invés da luta contra as fraquezas”, ou seja, sempre buscar o equilíbrio

² Ver análises da teoria de Herzberg em Kondo (1994), Chiavenato (2003) e Maximiano (2006).

entre obrigação e satisfação. Oliveira e Oliveira (2005, p. 85) elaboram:

Levando em consideração que se trata de um coral de amadores e não de uma profissão, de um dever ou de um ganha-pão, mas sim de uma oportunidade de lazer, o regente deve ter em mente que seus cantores têm outras obrigações, às vezes bem absorventes e fatigantes, obrigações que limitam seu tempo para o lazer. Os ensaios têm que ser prazerosos, motivantes e relaxantes. Nada de estresses. Devem ser oportunidade de recreação, de relaxamento, de repouso, uma oportunidade de fazer a vida mais feliz. Aos momentos de estresse (que não devem ser a normalidade [mas que são comuns quando o coro tem de preparar uma peça com a qualidade musical necessária a uma apresentação pública]), aonde tudo parece andar para trás, devem seguir momentos de alegria, de amizade, dos quais os cantores saíam com vontade de voltar para o próximo ensaio.

McElheran (1966) também denota a relevância de o regente buscar, ao mesmo tempo, a autoridade para conduzir o processo educativo e interpretativo e a compreensibilidade dos problemas e expectativas individuais. Em suas palavras:

O requisito mais importante em um regente é a habilidade para inspirar os intérpretes. A isso podem ser dados outros nomes: liderança, poder hipnótico, entusiasmo contagiante, ou apenas boa habilidade de ensino (um ensaio é simplesmente uma aula na qual o regente ensina os intérpretes como fazer música). Talvez isso seja melhor descrito pela simples frase: fazer os intérpretes quererem fazer seu melhor. [...] 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. (McElheran, 1966, p. 3-4, tradução nossa).

Assim, a atuação do regente também pode classificar-se de acordo com as atitudes de liderança por ele tomadas, como sintetiza a tabela abaixo.

A partir da análise da Tabela 1, pode-se apontar que, enquanto o regente autoritário aparentemente busca 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 ideias de seus integrantes e integrar o grupo sem fazer uso excessivo de sua autoridade (Fucci Amato; Amato Neto, 2007). A liderança apresenta-se assim em uma visão bidimensional, apresentando ênfase nas pessoas (recursos humanos/coralistas) ou nas tarefas (produtos/concertos), como expõe Maximiano (2006).

Stamer (1999) estudou quais os comportamentos que um regente coral deve adotar para criar uma atmosfera no ensaio coral que motive os coralistas a aprender, utilizando-se de seis variáveis desenvolvidas por Hunter acerca da motivação do estudante: nível de preocupação/engajamento, expressão de sentimentos relacionados à atividade, interesse na atividade, sucesso, conhecimento dos resultados e grau de recompensa proporcionada pela atividade (sentimento de realização). Ainda 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 nossa): “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’).”

Na mesma perspectiva, já citada, dos autores Oliveira e Oliveira (2005), Mathias (1986, p. 22) nota:

As pessoas, normalmente, chegam para participar dos ensaios do seu coral, vindas dos mais variados lugares, executando atividades diversificadas, com a mente cheia dos mais complexos problemas, com diferentes níveis de disposições físicas e mentais, e conseqüentemente, com maior ou menor motivação para se envolver em um ensaio dinâmico e produtivo.

As pessoas que se reúnem em um grupo têm as mais variadas motivações. Portanto, é importante refletir sobre os comportamentos, motivos e necessidades do ser humano.

Tabela 1. Estilos de liderança na regência coral (com base em Amato Neto, 2005).

Regente autoritário	x	Regente inovador
centralizador		facilitador
distante do grupo		parte integrante da equipe
controla o comportamento das pessoas		cobra resultados dentro das metas da equipe
sonega informações		compartilha informações
procura sempre o culpado pelos erros		estimula a equipe a atingir suas metas
não valoriza a educação geral do grupo		valoriza a educação geral do grupo
impõe suas ideias		patrocina boas ideias
dita os padrões para o grupo		busca o consenso do grupo

Cabe citar, então, a sugestão de organização do ensaio coral efetuada por esse autor, que prevê as etapas: introdução, preparação técnica, desenvolvimento, conclusão, avaliação e avisos finais. Dentre estas, nota-se quanto à motivação relevantes propostas (Mathias, 1986, p. 28-29), como:

- a preparação psicológica para o ensaio: o regente deve informar sobre os objetivos e atividades previstas para cada ensaio; pode-se ainda realizar “uma pequena reflexão sobre qualquer tema relacionado com a música coral, com o relacionamento grupal etc., para que todos fiquem no mesmo espírito do ensaio”;
- a preparação técnica, na qual se destacam atividades voltadas ao relacionamento humano, como o relaxamento físico e mental e as dinâmicas de grupo que propiciem um bom relacionamento entre os coralistas;
- conclusão do ensaio: “refletir sobre a comunicação de cada um consigo mesmo, e com o repertório; com o grupo e público. A vida de cada um no coral etc.”;
- avaliação: balanço das atividades realizadas, resultados positivos e negativos, pontos a melhorar e planejamento do próximo ensaio.

As citadas atividades permitem que se constitua um melhor ambiente humano no coro e que o indivíduo foque-se na atividade, aliviando suas tensões, o que gera um melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, criam no próprio grupo um espaço para o compartilhamento de problemas de ordem pessoal e possibilitam, por meio das reflexões, o delineamento de *motivos* para se praticar aquela prática musical em conjunto. Por fim, permitem uma gestão participativa do trabalho, com o compartilhamento do planejamento, da execução e da avaliação dos ensaios, na qual todos

podem contribuir democraticamente.

Voltando novamente às principais teorias motivacionais, cabe considerar finalmente a abordagem efetuada por Douglas McGregor,³ um dos mais famosos teóricos da chamada “Escola das Relações Humanas”, elaborou uma teoria sobre o *movimento das relações humanas*, que pode ser adaptada à concepção que o regente tem a respeito de seus coralistas e que influencia decisivamente o seu estilo de liderança e, por conseguinte, o processo motivacional. A figura a seguir adapta a teoria de McGregor à regência coral.

As concepções apresentadas são comumente idealizadas pelos regentes corais, que formam seus estilos de liderança a partir das ideias que têm a respeito do coro e de seus componentes. A opção por uma gestão participativa, fundamentada na chamada teoria Y de McGregor, pode ser entendida com o modelo de gestão dos recursos humanos (coralistas) mais apropriado no sentido de manter em elevados níveis a motivação dos mesmos e, dessa forma, viabilizar a obtenção de elevados níveis de *performance* do coral. Deve-se ter em mente, assim, que o coro, como uma organização, envolve uma densa rede de relações interpessoais, que deve ser construída por uma política dinâmica e participativa (Fucci Amato; Amato Neto, 2007).

Assim, a motivação é uma consequência da liderança que o regente deve exercer sobre seu grupo. Nas palavras de De Masi (2003, p. 677-678): “Um grupo criativo baseia a sua fecundidade na competência e na motivação dos seus membros, na liderança carismática capaz de indicar e fazer compartilhar uma missão inovadora num clima solidário e entusiasta.” Essa liderança pode ser traduzida em bases de autoridade, que podem ser aplicadas ao regente coral em três níveis (Maximiano, 2006): carisma, autoridade técnica (competência musical e educacional do regente) e autoridade política (condução do grupo com o estabelecimento de metas

Tabela 2. A teoria de McGregor aplicada ao coral (Chiavenato, 2003, p. 151).

Teoria X	Teoria Y
As pessoas são preguiçosas	As pessoas são esforçadas
As pessoas evitam o trabalho exigente no coral	O trabalho no coral, mesmo exigente, é tão natural quanto brincar ou descansar
As pessoas precisam ser controladas e dirigidas	As pessoas são automotivadas
A disciplina externa é exigida	As pessoas são autodisciplinadas
As pessoas evitam a responsabilidade	As pessoas procuram e aceitam responsabilidade
As pessoas são ingênuas e sem iniciativa	As pessoas são criativas e competentes

³ Ver análises da teoria de McGregor em Chiavenato (2003) e Maximiano (2006).

e bom nível de relacionamento do regente com o coro). Na concepção original, as bases da autoridade são: tradição (costumes), carisma (a pessoa), autoridade formal (organização), competência técnica (perícia) e política (relações interpessoais), conforme Maximiano (2006). Porém, acredita-se que a tradição e a autoridade formal são características mais específicas das organizações, sendo pouco aplicáveis ao coro. Assim, há a necessidade de que os regentes

assumam o papel de facilitadores do trabalho da equipe que coordenam, incentivando o aparecimento de novos talentos, administrando de forma contudente os conflitos que possam aparecer durante a execução do trabalho e acima de tudo, preocupando-se em motivar realmente cada um dos integrantes desta equipe. (Aguiar; Escrivão Filho; Rozenfeld, 1998, p. 2).

Sob tal ângulo, sugere-se que o regente se foque no desempenho competente de sua função de educador (referida, por exemplo, por Zander, 2003, p. 28-30), transmitindo aos coralistas os conhecimentos teóricos e os saberes práticos relevantes para o canto – e, mais especificamente, para o canto em conjunto – e incentivando individual e grupalmente os cantores em suas eventuais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem coral. Assim, o canto coral desvelar-se-á como ferramenta para o desenvolvimento da competência do coralista, composta por múltiplas habilidades, sejam essas habilidades musicais, sejam extramusicais – relacionamento interpessoal, (auto)motivação etc.

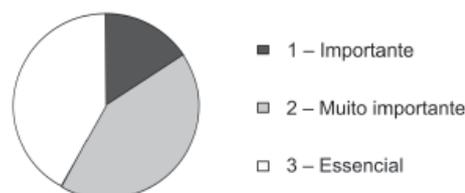
Cabe notar que a motivação também é entendida, no presente estudo, como uma habilidade que compõe a competência da regência coral. Nesse sentido, compreende-se que habilidades seriam constituintes de determinada competência, sendo esta constituída por habilidades correlacionadas e pelo conhecimento teórico já previamente adquirido pelo indivíduo (Dutra, 2001; Fleury; Fleury, 2000; Garcia, [s.d.]; Zacharias, [s.d.]). Dessa forma, a competência da regência coral se funda no conhecimento musical, pedagógico e de outras áreas e em diversas habilidades, dentre as quais se destaca o *saber motivar* (Fucci Amato, 2008, p. 18-23).

Resultados, discussão e propostas

A coleta das opiniões dos discentes graduandos em Música revelou que a habilidade do regente coral de *saber motivar os coralistas* obteve a média 3,26, o que revela que essa habilidade é considerada entre *muito importante* e *essencial*. Esse resultado foi obtido pela média aritmética simples das opiniões dos discentes, tendo três destes a considerado *importante*, oito discentes a apontado como *muito importante* e oito alunos a

julgado como *essencial*. Não foram colhidas respostas considerando a habilidade como sendo *não importante* ou *pouco importante*. O gráfico a seguir ilustra tal resultado.

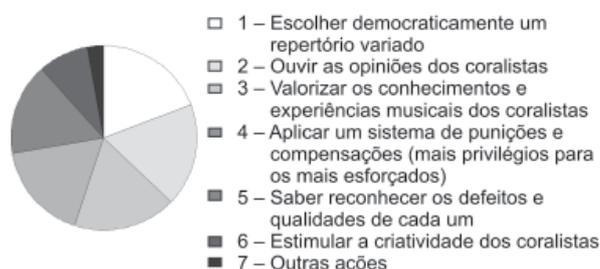
Gráfico 1. A importância da habilidade do regente de saber motivar os coralistas.



Como é possível notar, os discentes, representando nessa pesquisa coralistas, atribuem relevância ao processo motivacional no contexto da prática coral e consideram a habilidade de motivar um fator importante dentro da competência da regência coral.

Com relação à postura e às atividades que um regente de coro, em geral, poderia promover para motivar os coralistas, foram destacadas as seguintes ações, em ordem decrescente de pontuação: 1) *valorizar os conhecimentos e experiências musicais dos coralistas* (média = 3,10 – entre *muito importante* e *essencial*); 2) *ouvir as opiniões dos coralistas* (2,95 – entre *importante* e *muito importante*); 3) *saber reconhecer os defeitos e qualidades de cada um* (2,89 – entre *importante* e *muito importante*); 4) *escolher democraticamente um repertório variado* (2,79 – entre *importante* e *muito importante*); 5) *estimular a criatividade dos coralistas* (2,63 – entre *importante* e *muito importante*); 6) *aplicar um sistema de punições e compensações (mais privilégios para os mais esforçados)* (1,42 – entre *pouco importante* e *importante*); 7) *outras ações* (0,47 – entre *não importante* e *pouco importante*). O gráfico que se segue ilustra visualmente a participação relativa de cada uma das citadas ações no conjunto total de fatores motivacionais no coro.

Gráfico 2. Ações para a motivação no canto coral.



Cabe notar que dentre as outras ações propostas para a motivação no canto coral, quatro discentes destacaram a importância de o regente ser aberto a diferentes tipos de música, três alunos colocaram o fator de interação e respeito entre regente e coralistas e dois estudantes citaram a promoção de encontros de lazer com o coro.

Os resultados obtidos nos três primeiros índices apontam que os discentes/coralistas atribuem uma grande parcela de sua disposição para a participação na atividade coral ao fator de reconhecimento e valorização individual, ou seja, sentem-se motivados ao serem valorizados em seus conhecimentos e opiniões com relação à prática coral. Nesse sentido, desvela-se o desejo de participação dos coralistas, que pode ser efetivado por uma gestão mais participativa e democrática, com discussões lideradas e organizadas pelo regente. Cabe aqui notar o conceito de *liderança participativa* desenvolvido por Likert (1970 apud De Masi, 2003, p. 679-680):

[esse tipo de liderança desenvolveria um] alto grau de lealdade entre os membros, atitudes favoráveis e confiança entre superiores e subordinados [no caso, regente e coralistas]. Estão também presentes uma sensibilidade em relação aos outros e uma capacidade relativamente elevada de interagir em âmbito pessoal e de grupo. Essas características permitem uma efetiva participação nas decisões relativas a problemas comuns, por exemplo, fixar à organização [ou seja, ao coro] objetivos que constituam uma integração satisfatória das exigências e necessidades de todos os seus membros e de todas as pessoas a ela funcionalmente ligadas. Evidencia-se um alto grau de influência recíproca [regente-coralistas e vice-versa], enquanto no todo da organização atingem-se altos níveis de influência total coordenada. Cada membro sente a responsabilidade de contribuir para o sucesso da organização, e cada um, se necessário, toma iniciativas tendentes à obtenção dos seus objetivos. A comunicação é eficiente e eficaz. Todas as informações relevantes que tenham importância para os efeitos de cada decisão ou iniciativa afluem de um lado a outro da organização. A liderança estabeleceu o que se poderia com razão definir como um sistema operacional altamente eficiente para a interação e a influência recíproca.

Por outro lado, a escolha do repertório também é um fator de destaque na motivação dos coralistas, conforme revelaram os dados coletados. Esse resultado corrobora a pesquisa de Tourinho (2002), que avaliou a influência do trabalho educativo-musical com o repertório de interesse do discente na motivação deste em um curso de violão. A autora concluiu que a flexibilização do repertório, de acordo com os interesses e conhecimento musical prévio dos discentes, ao promover uma adaptação às especificidades do grupo de aprendizagem musical – que não seria possível com um repertório predeterminado – permite que se utilize

a bagagem musical do indivíduo para motivá-lo a avançar e ampliar seu conhecimento musical de repertório. Dessa forma, acredita-se que o regente possa promover uma escolha democrática de uma parte do repertório, adaptando as sugestões dos coralistas às necessidades técnico-pedagógicas do processo de educação musical. Porém, também há que se manter uma parcela do repertório escolhida pelo regente visando ao desenvolvimento musical e estético pretendido por aquele coro.

Com relação ao estímulo da criatividade dos coralistas, podem-se desenvolver diversas atividades, como montagem de espetáculos cênicos, o estímulo a atividades de pesquisa (de repertório, de teoria musical etc.), a composição de músicas (paródias, canções sobre temas determinados, como saúde vocal), a 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. Cabe notar ainda os jogos elaborados por Mathias (1986), em uma proposta que o autor chama de *integra-som*, a qual visa aumentar a coesão grupal tanto em nível interpessoal quanto sonoro. O autor propõe, assim, atividades como a montagens de quebra-cabeças e dinâmicas para descontração do grupo e confiança, entre muitas outras.

Quanto ao estabelecimento de um sistema de punições e compensações aos coralistas, a pesquisa evidenciou que isso pouco os motivaria, incutindo um sentimento de obrigatoriedade e coerção que cercearia suas liberdades de participação e ação colaborativa na construção dos objetivos coletivos do coral.

Finalmente, dentre as outras ações propostas pelos respondentes à presente pesquisa, vale notar a preocupação com a relação do respeito

interpessoal (regente-corista e corista-corista), evidenciando o importante papel do regente como solucionador de eventuais problemas de caráter pessoal que surjam no coro, e a sugestão da promoção de eventos extraensaios, que permitam aos coralistas desenvolverem sua sociabilidade e um relacionamento mais próximos entre eles.

Conclusão

A motivação no canto coral se configura como um processo que somente pode atingir sua eficácia a partir de um processo de liderança do regente, que, fazendo uso de habilidades de gestão de pessoas, há que desenvolver um ambiente humano propício à (re)criação artística coletiva. Ao atingirem um grau elevado de motivação, a partir de uma gestão de recursos humanos eficiente por parte do regente e de sua liderança, os próprios coralistas passariam a se automotivar: "A pessoa intrinsecamente motivada se autolidera sem necessidade que algo fora dela a dirija. Seria possível, então, afirmar que estando intrinsecamente motivada, a pessoa seja o líder de si mesma." (Bergamini, 1994, p. 195).

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 partir deste trabalho, visualizou-se que a capacidade de motivação dentro do canto coral consiste em uma habilidade a ser desenvolvida

pelos regentes, tendo em vista que o coro, como uma organização, envolve uma densa rede de relações interpessoais, que deve ser construída por uma política dinâmica e participativa, possibilitando bons resultados socioeducativos e musicais.

Cabe notar que as respostas às questões elaboradas com base na literatura multidisciplinar compulsada revelaram a maior preferência por algumas atitudes, como a atenção à opinião dos coralistas (gestão participativa), e o menor acolhimento de outras, como o sistema de punições-compensações. Nesse sentido, a título de exemplo, cabe notar que ambas as atitudes são discutidas pela literatura tradicional da administração de empresas, mas, na área da educação e da educação musical, apenas a primeira é incentivada. A justaposição dos resultados obtidos com essas constatações sobre as diferentes áreas envolvidas na discussão da motivação revela que, para o estudo da gestão de recursos humanos em grupos musicais, são necessários saberes de muitas áreas do conhecimento, não aplicados mecanicamente, como se um coro fosse exatamente uma empresa, uma escola ou qualquer outro tipo de organização, mas de forma crítica e cuidadosa, verificando-se a adequação dos diversos conceitos para o contexto que se estuda.

Para concluir, é necessário frisar que o presente artigo encaminhou-se no sentido de abrir a discussão, nos campos da educação musical e da música (regência coral), a novos conceitos e questões, com enfoque na temática da motivação, a qual ainda deve perseguir, nessas áreas, um caminho que leve ao aumento quantitativo e, principalmente, qualitativo das investigações que a elejam como tema.

Referências

- AGUIAR, A. F. S.; ESCRIVÃO FILHO, E.; ROZENFELD, H. Desenvolvimento de habilidades de liderança: mito ou realidade? In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (ENEGEP), 18., 1998, Niterói. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF: Abepro, 1998. p. 1-8.
- AMATO NETO, J. *Organização e motivação para produtividade*. São Paulo: FCAV: Edusp, 2005. Apostila do Curso de Especialização em Administração Industrial.
- BERGAMINI, C. W. *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, D. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- CHIAVENATO, I. *Administração de recursos humanos: fundamentos básicos*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- DE MASI, D. *Criatividade e grupos criativos*. Tradução de Lea Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DUTRA, J. S. (Org.). *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FUCCI AMATO, R. C. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom)*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.

- _____. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 15-26, 2008.
- FUCCI AMATO, R. C.; AMATO NETO, J. Choir conducting: human resources management and organization of the work. In: PRODUCTION AND OPERATIONS MANAGEMENT SOCIETY (POMS) ANNUAL CONFERENCE, 18., 2007, Dallas. *Proceedings...* Dallas: POMS, 2007. 1 CD-ROM.
- GARCIA, L. *Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?* [s.d.]. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=36>. Acesso em: 12 jan. 2008.
- GUMM, A. 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.
- KONDO, Y. (Ed.). *Motivação humana: um fator-chave para o gerenciamento*. São Paulo: Gente, 1994.
- MATHIAS, N. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.
- MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à administração*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- McELHERAN, B. *Conducting technique for beginners and professionals*. New York: Oxford University Press, 1966.
- OLIVEIRA, M.; OLIVEIRA, J. Z. *O regente regendo o quê?* São Paulo: Lábaron, 2005.
- ROCHA, R. *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.
- RUDOLF, M. *The grammar of conducting*. New York: G. Schirmer, 1950.
- STAMER, R. Motivation in the choral rehearsal. *Music Educators Journal*, Michigan, v. 85, n. 5, p. 26-29, 1999.
- TOURINHO, A. C. 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.
- WECHSLER, S. M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy, 1993.
- ZACHARIAS, V. L. *Competências e habilidades*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/compehab.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2008.
- ZANDER, O. *Regência coral*. 5. ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

Recebido em 10/06/2009

Aprovado em 02/08/2009

Educação musical em ações sociais: uma discussão antropológica sobre o Projeto Guri

Resenha de: HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Edusp, 2006. 256 p.

Lucielle Farias Arantes

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
luciellearantes@yahoo.com.br

Esse livro, oriundo da tese de doutorado da antropóloga e musicista Rose Hikiji, está organizado em cinco capítulos, e se propõe a investigar os significados do fazer musical dos participantes do Projeto Guri, empreendido pelo governo do Estado de São Paulo a partir do ano de 1995. Desenvolvendo-se em mais de 200 polos, o projeto oferece cursos de instrumentos, canto coral e teoria e é voltado a crianças e jovens de baixa renda. Para o trabalho de campo foram selecionados os polos Mazzaropi e Febem-Tatuapé.

Buscando compreender o fazer musical observado e até mesmo vivenciado, Hikiji o discute em seus aspectos políticos, pedagógicos e performativos, relacionando-o à construção das noções de corporalidade, temporalidade e alteridade entre seus atores, trazendo em sua etnografia elementos de sua própria vivência musical. Em face da opção por uma “abordagem sensível do cotidiano”, em que toma o fazer musical como cerne de sua investigação, discute no primeiro capítulo as possibilidades de privilegiar a perspectiva auditiva ao desenvolver sua narrativa. A partir de uma contextualização histórica, busca entender ainda os sentidos dos discursos atribuídos à música em seu suposto papel de interventora na realidade social.

No segundo capítulo, a autora procura levantar os aspectos em que se dá a transferência dos valores advindos da experiência musical à constituição dos sujeitos enquanto cidadãos, já que o ensino de música no Guri é proposto mediante a expectativa de contribuir para a mudança da realidade social. Daí, avalia a especificidade dos projetos atuais,

como o em questão, frente à abordagem de educação musical já ocorrida no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas. Em virtude da recorrência de certos termos, como “situação de risco”, “cidadania” e “autoestima”, em discursos ligados a projetos sociais, Hikiji faz uma revisão crítica atentando-se para as implicações de seus usos. Mostra que a maneira com que tais termos são empregados acaba por refletir o desconhecimento de quem os adota em relação às vivências e anseios do público ao qual as atividades são destinadas, além de acentuar os estigmas que já pesam sobre ele.

Embora a autora deixe claro que sua intenção não é a de avaliar o Guri, é importante a contribuição que dá à educação musical na medida em que, inevitavelmente, discute a ideologia que o permeia, chegando a desvelar-lhe traços de um projeto “civilizatório”, principalmente tendo em vista o momento histórico atual, em que o país conta com a promoção de um crescente número de projetos musicais, de cunho educativo, com o objetivo de intervir na realidade social de crianças e jovens de baixa renda. Mas a maior contribuição advinda de *A música e o risco* talvez esteja em proporcionar uma interpretação antropológica de questões próprias da educação musical, procurando desvelar a “teia de sentidos” (Geertz) envolvida no processo de aprendizagem. Para tanto, Hikiji tem seu olhar atento à aula enquanto espaço de transmissão de valores, que passam a compor outras instâncias da vida dos jovens, para além da propriamente musical. Assim, no terceiro capítulo são analisadas as experiências musicais de leitura, audição, imitação e corporalidade, a partir das quais são conferidos

os significados musicais. A autora observa que, na prática cotidiana, não há barreiras entre a leitura e oralidade nem tampouco entre os gêneros erudito e popular, como sugerido pelos coordenadores do projeto em seus discursos; identifica estratégias pedagógicas e outros aspectos motivadores para o ingresso e permanência dos jovens no Guri; chama a atenção para as transformações que a atividade musical provoca nos corpos dos músicos e o confronto que pode gerar ao tratar-se de corpos vigiados, no caso dos jovens internos. Mostra que muitos desses atores, ao se envolverem com o fazer musical, ainda que por motivações extrínsecas, acabam imersos, despertando-lhes desejos e promovendo-lhes transformações.

No quarto capítulo há significativa atenção ao tema performance sendo interessante notar como essa atividade, tomada no Guri como o cerne da aprendizagem musical, é aqui abordada como a finalização de uma experiência, portanto, sendo considerada em seu processo, que, para Hikiji, corresponde à experiência coletiva do fazer musical. Baseada em Schechner, a autora entende que a partir da experiência da performance, há a possibilidade de transformação dos sujeitos. Ressalta ainda o exercício de alteridade, mas também de afirmação da identidade; a oportunidade dos jovens conhecerem novos espaços e pessoas, ampliando-se horizontes, além da experimentação de sensações diversas, de ordem física e emocional. No entanto, a autora observa que os performers muitas vezes deixam de vivenciar, plenamente, o “transformar-se em outro”, tão peculiar quando se está no palco. Isso pela separação nos discursos precedentes às apresentações públicas da dimensão “ética” (da ação social) da “estética” (do fazer artístico), quando a primeira é enfatizada ao serem reiteradas as condições de pobres e/ou infratores dos performers.

Atentando-se às justificativas acerca da existência do Guri, bem como as de pais e das próprias crianças e jovens para a sua participação no projeto, a autora nota a aversão ao tempo livre, configurando a necessidade de extirpá-lo. Daí o seu preenchimento com a atividade musical. A partir dessa ob-

servação, surge o interesse de melhor investigar as razões que permeiam o medo do tempo ocioso e os significados de sua ocupação com a atividade musical. É então no quinto capítulo que Hikiji tece suas reflexões no sentido da temporalidade, associando a prática musical ao tempo do jogo, marcado pela experiência de imersão e suspensão do cotidiano. Assim, desvela uma possível reflexividade por parte dos jovens no momento em que tomam a música como um intervalo. Nesse tempo eles têm então a possibilidade de vivenciar novas sensações, conhecerem a si próprios, tornarem-se mais conscientes de sua realidade, podendo, de tal maneira, dar “um primeiro passo para a transformação das formas sociais” (p. 64), conforme entendimento emprestado de John Blacking.

Em sua etnografia de “descrição tensa” – conforme Dawsen (p. 208), dada a presença de “ruídos” e “falas dissonantes”, Hikiji acaba por favorecer a visibilidade dos jovens para além dos interesses institucionais, dando-lhes voz por meio de dois vídeos, com eles produzidos durante sua pesquisa. Percebe que, embora exista uma tentativa “civilizatória” mediante o oferecimento da prática musical erudita supondo que os jovens “carentes” não têm acesso a “cultura”, há sim um prévio envolvimento de participantes com tal prática ou mesmo a sua reapropriação em outros contextos. Conclui que o fazer musical realmente demanda, conforme ressaltado por Clifford Geertz, um “intenso aprendizado sentimental” (p. 234), com a necessidade de manipulação de expectativas e sentimentos.

Aos educadores musicais ficam as evidências de quão poderosa pode ser a experiência musical, a ponto de provocar mudanças nos corpos e nas vidas de seus alunos; consistindo-se em instrumento de reflexão e, quiçá, transformação; afetando outras instâncias da vida cotidiana. Por isso, a necessidade de uma atuação profissional que leve em conta os anseios dos aprendizes, as peculiaridades dos contextos em que o ensino se faz presente e as relações construídas entre os diferentes atores, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos.

Recebido em 05/07/2009

Aprovado em 02/08/2009

AUTORES

KARLA JABER BARBOSA

Mestre em Estudos das Práticas Musicais/Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009). Possui bacharelado em Música (1993) pela Fundação Mineira de Arte Aleijadinho/Fuma e especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (2006) pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais/CEPEMG e em Arte Moderna (2004) pela PUC/MG. Atualmente é professora de Educação Musical em escola regular de ensino em Belo Horizonte.

CECÍLIA CAVALIERI FRANÇA

Doutora (1998) e mestre (1996) em Educação Musical pela University of London. Pianista formada pela Escola de Música da UFMG (1993) e especialista em Educação Musical pela UFMG (1995). É autora das obras: *Para fazer música* (Editora UFMG, 2008), *Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante* (Halt, 2008); *Poemas musicais*, que inclui CD e livro de partituras; CD *Toda cor*, coautora do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005). Atua como professora e pesquisadora na Escola de Música da UFMG. Página pessoal: <http://www.ceciliacavaliierifranca.com.br>.

LUCIANE WILKE FREITAS GARBOSA

Doutora em Música – Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2003), bacharel em Música – Piano pela Universidade Federal de Santa Maria (1994) e especialista em Educação Superior pela Universidade de Cruz Alta (1997). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino – MEN e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 4: Educação e Artes – CE/UFSM. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando com os temas: história da educação musical, materiais didáticos, formação de professores e estágio supervisionado. É vice-líder do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (CNPq).

KELLY WERLE

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2007), atualmente é mestranda, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na Linha Educação e Artes. É integrante do grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (Fapem). Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação musical, atuando, principalmente, em projetos de pesquisas que envolvem: educação musical, pedagogia, formação inicial de professores e estágio supervisionado.

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Profª Drª Associada do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/UFSM). Professora e orientadora no Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM) – Pesquisadora do CNPq – PQ2. Atualmente é editora da *Revista da Abem*, presidente do Conselho Editorial da revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. É líder do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Possui publicações na área de educação musical e educação. Tem atuado com as seguintes temáticas: formação musical e pedagógico-musical na pedagogia e na licenciatura em música; representações sociais e estágio supervisionado em música.

SANDRA MARA DA CUNHA

Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1996); atualmente é aluna especial da Pós-Graduação no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. Possui especialização em Educação Musical (1990), graduação em Piano (1987) e licenciatura em Música (1985) pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora de música na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, a Emia, e atua também com a formação de professores da primeira infância em projetos, cursos, oficinas e assessorias em educação musical.

SILVIA SALLES LEITE LOMBARDI

Mestranda em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. Possui larga experiência em educação musical, tendo trabalhado com alunos de todas as idades. Atualmente atua na Rede Pública Estadual de Ensino e na Escola Livre de Música Municipal de Itapetininga (Elmmi). Participou do desenvolvimento de projetos e formação de professores na área de música em associações e ONGs, na capital e interior do estado. É membro da diretoria e sócio-fundadora da Abraorff – Associação Orff Brasil, desde 2004.

WASTI SILVÉRIO CISZEWSKI

Mestranda em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, bolsista Capes e orientanda de Marisa Trench de O. Fonterrada. É licenciada em Educação Musical pela Unesp e possui formação em piano erudito e popular pela Escola Municipal de Música (EMM) e Escola de Música do Estado de São Paulo (Emesp). Atuou no projeto de formação de professores da prefeitura de Mogi das Cruzes “Tocando e Cantando... fazendo música com crianças” e no projeto “Educação Musical pela Voz” no IA/Unesp. Atuou como professora de musicalização, regente coral e pianista. Possui diversos cursos, *workshops* e congressos na área de música e educação.

EDUARDO LUEDY

Doutor em Música/Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2009). Possui licenciatura em Música (1995) e mestrado em Educação Musical (1999), ambos pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professor assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde leciona a disciplina Arte-Educação. Tem interesse em música popular e tem atuado com as seguintes temáticas: currículo e diversidade cultural, estudos culturais e cultura de mídia.

TERESA MATEIRO

Doutora em Educação Musical pela Universidad del País Vasco (Espanha), mestre em Educação Musical e licenciada em Educação Artística Habilitação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina desde 1995. É líder do grupo de pesquisa interinstitucional “Educação Musical e Formação Docente” (CNPq). Atualmente é professora na Escola de Música da Örebro University (Suécia). Tem desenvolvido pesquisas na área da formação docente, privilegiando temas como prática pedagógica, programas curriculares e práticas musicais escolares. É uma das organizadoras do livro *Práticas de ensinar música* (Sulina, 2006).

MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTERRADA

Bacharel em Música pelo IMSP/São Paulo, mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP, doutora em Antropologia (PUC-SP) e livre-docente em Técnicas de Musicalização pela Universidade Estadual Paulista. Docente do Programa de Pós-graduação em Música IA/Unesp, São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical – Gepem – IA/Unesp. Membro-fundadora de The World Forum for Acoustic Ecology, do Foro Latinoamericano de Educação Musical – Fladem e de The Wolf Project (Canadá), que trabalha com a obra de Murray Schafer. Coordenadora do Projeto Educação Musical pela Voz e regente do Grupo CantorIA (Projeto Permanente da Proex/Unesp).

JÉSSICA MAMI MAKINO

Doutoranda em Música no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/Unesp), mestre em Música (2003), licenciada em Educação Artística/Habilitação Música (IA/Unesp, 1999). Atua na iniciação musical de crianças, adultos e ministra cursos de capacitação musical para professores (ADI/SP, Pedagogia Cidadã, Teia do Saber). Docente substituta no IA/Unesp (2004, 2006, 2007 e 2008), docente dos cursos de pós-graduação/*lato sensu*, Faculdade Paulista de Artes (2007, 2008), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008). Parceria na elaboração de Cadernos de Arte, Rede Estadual de Ensino/SP. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical – Gepem, realiza trabalhos na área de educação, compõe trilhas sonoras para dança, teatro e vídeo.

LEILA ROSA GONÇALVES VERTAMATTI

Doutoranda em Música no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/Unesp), mestre em Música/Educação Musical (IA/Unesp, 2006). Sua dissertação, *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil – um estudo de repertório inserido numa nova estética* foi publicada em 2008 (Unesp/Funarte). É licenciada em Educação Artística/Habilitação Música (Instituto Musical de SP, 1978), bacharel em Piano (Universidade São Judas Tadeu, 1981) e Música/Composição e Regência (IA/Unesp, 2006), tendo sido aluna de Beatriz Balzi. Fez cursos de especialização no exterior (Dalcroze/Julliard School, Le Art Vocal/Montebéliard, França). É pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical – Gepem, regente assistente do Grupo Cantor/IA e professora substituta do Instituto de Artes da Unesp, tendo experiência no ensino básico.

PATRÍCIA FERNANDA CARMEM KEBACH

Doutora e mestre em Educação pelo PPG-EDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou cursos e pesquisa nos Archives Jean Piaget na área de educação musical e psicologia da música na Université de Genève – Unige, na Suíça. É professora da Pedagogia da Faccat – Faculdades Integradas de Taquara (RS) e professora convidada da Pós-Graduação “Especialização em Música: Ensino e Expressão” (Feevale – RS). Coordena o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) da Faccat, que proporciona formação continuada a todos os professores dessa instituição. É integrante dos grupos de pesquisa vinculados à Pós-Graduação em Educação da UFRGS: Neege e Gemus. É graduada em Comunicação Social.

RITA DE CÁSSIA FUCCI AMATO

Doutora e mestra em Educação (Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especialista em Fonoaudiologia pela Escola Paulista de Medicina – Universidade Federal de São Paulo (EPM-Unifesp) e bacharel em Música com habilitação em Regência pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora universitária, maestrina e cantora lírica, é autora de inúmeros artigos publicados em anais de eventos acadêmicos e periódicos científicos do Brasil, EUA, Espanha, Portugal, Itália e Chile, nas áreas de música, educação, filosofia, fonoaudiologia e administração de empresas/engenharia de produção. Página pessoal: <http://www.ritafucciamato.blogspot.com>

JOÃO AMATO NETO

Professor titular do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP), livre-docente, doutor e graduado em Engenharia de Produção pela USP, pós-doutor pelo Dipartimento di Economia e Direzione Aziendale da Università C’A Foscari di Venezia (Itália) e mestre em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (Eaesp-FGV). É professor e consultor da Fundação Vanzolini, professor convidado em MBAs da Fundação Instituto de Administração (FIA) e coordenador do núcleo de pesquisa Redes de Cooperação e Gestão do Conhecimento (Redecoop).

LUCIELLE FARIAS ARANTES

Bacharel em violão (2000) e licenciada em Música (2005) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes da mesma instituição, desenvolve sua pesquisa acerca da temática “juventudes e músicas” no campo da educação musical. Nos anos de 2007 e 2008 atuou, também na UFU, como professora substituta nos cursos de graduação em Música. No momento, compõe o corpo docente do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia, ministrando disciplinas do curso Técnico Instrumental e de musicalização para crianças e jovens com deficiência.

PARECERISTAS AD-HOC 2009

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer – UFSM
Beatriz Ilari – UFPR
Cecília França – UFMG
Cristina Grossi – UnB
Cristina Tourinho – UFBA
Esther Beyer – UFRGS
Guilherme Garbosa – UFSM
Heloísa Feichas – UFMG
Jose Nunes Fernandes – UNIRIO
Jose Soares – UDESC
Jusamara Vieira Souza – UFRGS
Leda de Albuquerque Maffioletti – UFRGS
Lilia Gonçalves – UFU
Luciana Del Ben – UFRGS
Luciane Wilke Freitas Garbosa – UFSM
Luiz Fernando Lazzarin – UFSM
Magali Kleber – UEL
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin – UFSM
Margarete Arroyo – UFU
Maria Cristina Carvalho Cascelli de Azevedo – UNB
Maria Guiomar de Carvalho Ribas – UFPB
Maria Isabel Montandon – UNB
Maria José Subtil – UEPG
Maria Teresa Alencar de Brito – USP
Patrícia Furst Santiago – UFMG
Patrick Schimidt – Westminster College of Rider University (EUA)
Regina Antunes Teixeira dos Santos Bolsista CNPq - Pós-Doc – UFRGS
Rosane Araújo – UFPR
Sergio Luiz Figueiredo – UDESC
Sonia Regina Albano de Lima – FMCG
Sônia Ribeiro – UFU
Vanda Freire – UFRJ

Revista da ABEM n^o 19, março 2008

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

Gotzon Ibarretxe
Maravillas Díaz

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

Rita de Cássia Fucci Amato

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

Fernando Stanzione Galizia
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Liane Hentschke

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

Alice Farias de Araújo Marques

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

Patrícia Furst Santiago

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

Maura Penna

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

Gisele Crosara Andraus

O brinquedo popular e o ensino de música na escola

Fernanda de Souza

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

Patrícia Wazlawick
Kátia Maheirie

Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação

Marta Deckert

O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados

Nilceia Protásio Campos

Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais

Daniel Gohn

Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical

Luís Fernando Lazzarin

O rap e a aula: tocando nas diferenças...

Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Revista da ABEM nº 20, outubro 2008

**Pedagogias críticas e práticas músico-educativas:
compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais**

Cathy Benedict
Patrick Schmidt

A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais

Viviane Beineke

**O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal
a partir de uma abordagem sócio-histórica**

Kátia Simone Benedetti
Dorotéia Machado Kerr

Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas

Sílvia Sobreira

**A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas
do “Programa LEM: Tocar e Cantar”**

Aruna Noal Correa
Cláudia Ribeiro Bellochio

Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno

Ana Lúcia de Marques e Louro

**Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil
através de uma abordagem construtivista**

Elieser Ademir de Jesus
Mônica Zewe Uriarte
André Luís Alice Raabe

Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês

Cíntia Vieira da Silva Soares

Variabilidade e performance musical: uma relação a considerar no ensino instrumental

Cristina Porto Costa

Revista da ABEM n^o 21, março 2009

**Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures:
an African perspective**

Rose A. Omolo-Ongati

Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública

Vera Lúcia Gomes Jardim

Por uma educação musical do Pensamento: educação musical *menor*

Teca Alencar de Brito

Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento

Luciane Cuervo

Leda de Albuquerque Maffioletti

A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder

**Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações
para a área da educação musical**

Margarete Arroyo

**Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária
Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal**

Oswaldo Lorenzo Quiles

Lucía Herrera Torres

Roberto Cremades Andreu

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

**Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio:
considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais**

Fernando Stanzione Galizia

Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise

Neide Esperidião

Leny Magalhães Mrech

Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical

Célia Regina Pires Cavalcanti

Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical

Patrícia Wazlawick

Kátia Maheirie

**Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma
prática escolar humanizadora**

Keila de Mello Targas

Ilza Zenker Leme Joly

Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional

Maria Guiomar de Carvalho Ribas

LINHA EDITORIAL

A *Revista da ABEM* é uma revista científica na área de educação musical que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical, seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa, de cunho teórico, através de reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais dentro de uma perspectiva histórica.

O requisito principal para publicação na *Revista da ABEM* consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para prática de educação musical.

A *Revista da ABEM* tem interesse na publicação de artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas.

A publicação dos textos da Revista será em formato impresso e eletrônico, no site da ABEM.

Artigos

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais ensaios devem privilegiar as abordagens críticas e criativas, revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical.

Resenhas

A seção de resenhas tem como objetivo apresentar aos leitores os lançamentos de livros no campo da educação musical, contribuindo, assim, para a divulgação do conhecimento na área. As obras escolhidas para as resenhas devem apresentar conteúdo inovador e consistente, de interesse para a área. As resenhas podem ser enviadas em dois formatos:

- Resenhas de um livro, analisando um lançamento nacional ou estrangeiro. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual a obra pertence, introduzir a obra e apresentar uma apreciação crítica dela, mencionando sua contribuição para a teoria e/ou prática da educação musical.
- Resenhas múltiplas, analisando de duas a cinco obras. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual os livros pertencem e comentá-los brevemente, mencionando pontos de complementaridade e interfaces. Uma apresentação crítica é desejável.

Os originais devem ser encaminhados para a comissão editorial da *Revista da ABEM* com as mesmas características de formatação dos artigos.

Notas para os colaboradores

A *Revista da ABEM* está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português e espanhol. Todos os trabalhos devem ser enviados por e-mail à:

Editora da Revista da ABEM

Profª Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

e-mail: claubell@terra.com.br

Para os autores e co-autores brasileiros que submeterem artigos ou resenhas **é necessário ser sócio da ABEM. Para submeter artigo para a Revista 1 do ano o(s) proponente(s) deverá (ão) estar com a anuidade do ano anterior em dia. Se a submissão do artigo for para a Revista 2, a anuidade que deverá estar em dia é a do ano corrente.**

A Revista da ABEM não aceita a submissão de mais de um artigo, do mesmo autor e ou co-autor, para um mesmo número da revista. Tampouco aceita publicar artigos do mesmo autor ou co-autor em números sucessivos da revista, de modo que, uma vez que determinado autor ou co-autor tenha um artigo aceito para publicação, não poderá tornar a submeter artigo para o número consecutivo da revista.

Os autor(es) que tiver(em) seu texto aprovado deverá(ão) enviar a Editoria da Revista um Carta de Cessão (modelo da Revista ABEM), cedendo os direitos autorais para publicação na mesma, em formato impresso e eletrônico, em regime de exclusividade e originalidade do texto, pelo período de 2 (dois) anos, contados a partir da data de publicação da Revista.

Editora da Revista da ABEM

Profª Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Normas Técnicas

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 22000 e 44000 caracteres com espaço, incluindo a totalidade do texto: resumo, abstract, palavras-chave, texto e referências.
- b) As resenhas devem apresentar cerca de 7500 caracteres com espaço.
- c) Serão aceitos artigos e resenhas em português e espanhol.
- d) Todos os trabalhos deverão ser enviados anexados a e-mail, em arquivos no programa Word for Windows 7.0;
- e) Os textos devem ser escritos em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5;
- f) A primeira página do texto deve conter:
 - Título
 - Resumo em português ou espanhol (no caso de artigo nesse idioma), com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultados e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.
 - Três (3) palavras-chave, alinhamento à esquerda, em português ou espanhol (no caso de artigo nesse idioma).
 - Resumo em inglês (*Abstract*), com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O *Abstract* deve ser colocado logo abaixo do resumo em português ou espanhol.
 - Três (3) palavras-chave, alinhamento à esquerda, em inglês
- g) Em separado, deverá ser enviada uma página com o título do artigo, seguido da identificação do(s) autor(es) – nome completo, instituição à qual está(ão) ligado(s), cargo, endereço para correspondência, fone, fax e e-mail.
- h) Incluir um Curriculum Vitae resumido com extensão máxima de uma página, contendo as principais atividades na área e o título das principais publicações do(s) autor(es).
- i) Os textos devem ser escritos de forma clara e fluente. A utilização de notas de rodapé é recomendável, quando o autor quiser detalhar algo que não necessita constar no texto principal. Para estas notas, deve ser usada fonte tamanho 10.

j) As citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, fonte 11, espaço simples, entrada alinhada a 2,5 cm da margem, à esquerda, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. No caso de citações de livros em língua estrangeira, a citação deve ser traduzida. (Se o autor julgar necessário, o trecho original pode ser apresentado em nota de rodapé).

As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor-data, devem ser estruturadas da seguinte forma:

- Uma obra, com um autor: (Meyer, 1994, p. 15)
- Uma obra, com dois autores (ou três): (Cohen; Manion, 1994, p. 30)
- Uma obra, com mais de três autores: (Moura et al., 2002, p. 15-17)
- Mesmo no caso das citações indiretas (paráfrases), a fonte deverá ser indicada, informando-se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma idéia específica apresentada pelo autor.
- As citações do próprio autor devem ser colocadas de forma imparcial no texto, reportando-se à fonte bibliográfica.

Referências:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2002 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

Livros:

SOBRENOME, Prenome(s) do Autor. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

Exemplo:

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas, etc.)

SOBRENOME, Prenome(s) do Autor da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Prenome(s) do Autor da Obra. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

Exemplo:

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Artigos em periódicos :

SOBRENOME, Prenome(s) do Autor do Artigo. Título do artigo. *Título do Periódico*, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

Exemplo:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Trabalhos em anais de eventos científicos:

SOBRENOME, Prenome(s) do Autor do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. *Título*. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

Exemplo:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.

k) Tabelas e quadros devem ser anexados ao texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc.). No corpo do texto deve ser indicado o lugar das tabelas.

l) Não serão aceitos artigos que estiverem fora das normas editoriais. A critério do editor, poderá ser estabelecido um prazo determinado para que o(s) autor(es) efetue(m) uma revisão do texto (correções de referências, citações, gramática e escrita). Nesse caso, o não cumprimento do prazo e/ou a inadequação da revisão poderão implicar a não aceitação do trabalho para publicação.

Processo de avaliação

O processo de avaliação dos artigos enviados para a Revista da ABEM consta de duas etapas:

- primeiro, uma avaliação preliminar pelo Conselho Editorial que examina a adequação do trabalho à linha editorial da revista;
- segundo, consulta a pareceristas *ad hoc*.
- Eventuais modificações serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

Observações Editoriais:

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

- Serão fornecidos gratuitamente ao(s) autor(es) de cada trabalho dois (02) exemplares impressos do fascículo em que seu artigo foi publicado.
- A Revista da ABEM não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.
- É permitido citar parte dos artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Em caso de dúvidas, consulte o Conselho Editorial.

