



**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

PRESIDENTE	Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber, UEL, PR magali.kleber@gmail.com
VICE-PRESIDENTE	Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza, UFRGS, RS. jusa.ez@terra.com.br
1º TESOUREIRO	Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, UFP, PE cmgabr@yahoo.com.br
2º TESOUREIRO	Profa. Ms. Vânia Malagutti da Silva Fialho, UEM, PR vaniamalagutti@hotmail.com
1º SECRETARIO	Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, UFPB, PB luisrsq@uol.com.br
2º SECRETÁRIA	Profa. Ms. Flavia Motoyama Narita, UNB, DF flavnarita@yahoo.com.br
DIRETORIA REGIONAL NORTE	
	Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho, UEPA, PA ruyh@bol.com.br
DIRETORIA REGIONAL NORDESTE	
	Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho, UFPB, PB vanildom@uol.com.br
DIRETORIA REGIONAL CENTRO-OESTE	
	Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel, UFG, GO fmcruvinel@gmail.com
DIRETORIA REGIONAL SUDESTE	
	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly, UFSCAR, SP zenker@power.ufscar.br
DIRETORIA REGIONAL SUL	
	Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, UFSM, RS claubell@terra.com.br
PRESIDENTE DE HONRA	
	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, UDESC, SC sergiofigueiredo@udesc.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa, UFSM, RS
l.wilke@hotmail.com

Editora

Profa. Dra. Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres, IPA, RS
mariaceciliaartorres@yahoo.com.br

Membros

Prof. Dr. Carlos Elias Kater, ATRAVEZ (OSCIP), SP
carloskater@gmail.com
Profa. Dra. Cassia Virginia Coelho de Souza, UFMT, MT
cvcoelhosouza@uol.com.br
Profa. Dra. Lília Neves Gonçalves, UFU, MG
lilianeves@demac.ufu.br

CONSELHO FISCAL

Presidente

Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben, UFRGS, RS
lucianadelben@uol.com.br

Membros

Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas, UFMG, MG
hfeichas@hotmail.com
Profa. Dra. Ana Lúcia Marques e Louro Hettwer, UFSM, RS
analouro@brturbo.com.br
Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti, UFRGS, RS
leda.maffioletti@gmail.com

Suplentes

Profa. Ms. Juciane Araldi Beltrame, UFPB, PB
juciane.araldi@gmail.com
Profa. Ms. Manoel Câmara Rasslan, UFMS, MS
camaraviva@gmail.com
Profa. Ms. Cleusa Erilene dos Santos Cacione, UEL, PR
cacione@uel.br; cleusacacione@gmail.com
Profa. Ms. Maria Carolina Leme Joly, UFSCAR, SP
maroljoly@yahoo.com.br

Revista da ABEM, n. 24, setembro 2010.
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;
Edubase (Faculdade de Educação/UNICAMP – Campinas/SP – Brasil)
Revista indexada em GeoDados – <http://geodados.pg.utfrpr.edu.br>

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual Editora e Projetos Culturais
Revisão: Trema Assessoria Editorial
Fotolitos e impressão: Metrópole 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.

Apoio:  CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

SUMÁRIO

Editorial	5
ARTIGOS	
For the love of children: music, education and culture..... Patricia Campbell	7
Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación..... Ana Lucía Frega	13
(Para) Pensar a pesquisa em educação musical..... Luciana Del-Ben	25
Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas..... Rosane Cardoso de Araújo Célia Regina Pires Cavalcanti Edson Figueiredo	34
Diversidade e formação de professores de música..... Cristiane Maria Galdino de Almeida	45
A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul Alexandra Silva dos Santos Furquim Cláudia Ribeiro Bellochio	54
Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo Patrícia Kebach Rosângela Duarte Márcio Leonini	64
A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS..... Cristina Rolim Wolffenbüttel	73
Barulhar: a música das culturas infantis Dulcimarta Lemos Lino	81
Ferramentas com brinquedos: a caixa da música Teca Alencar de Brito	89
Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular Cecília Cavalieri França	94
Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741) Maria Cristiane Deltregia Reys Luciane Wilke Freitas Garbosa	107
DOCUMENTOS E DEBATES	
Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769..... Maya Suemi Lemos	117



CONTENTS

Editorial 5

ARTICLES

For the love of children: music, education and culture 7
Patricia Campbell

**Assessing musical creative experiences in classroom:
a report about a line of research** 13
Ana Lucia Frega

Reflecting on research in music education 25
Luciana Del-Ben

**Motivation for the practice of Music in the higher education:
three possibilities of discursive approaches** 34
Rosane Cardoso de Araújo
Célia Regina Pires Cavalcanti
Edson Figueiredo

Diversity and music teacher education 45
Cristiane Maria Galdino de Almeida

**Musical training of kindergarten teachers and teachers teaching from first to fourth grades:
a study at pedagogy courses in the state of Rio Grande do Sul, Brazil** 54
Alexandra Silva dos Santos Furquim
Cláudia Ribeiro Bellochio

Expansion of musical concepts in recreations group 64
Patrícia Kebach
Rosangela Duarte
Márcio Leonini

**The inclusion of Music in political-pedagogic projects: the case of
municipal schools in Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul** 73
Cristina Rolim Wolffenbüttel

“Noising”: the music of childhood cultures 81
Dulcimarta Lemos Lino

Tools with toys: the box of the music 89
Teca Alencar de Brito

Speaking the speakable: systemic assessment in music in schools 94
Cecília Cavalieri França

**Reflections on the term ‘method’: a study from bibliographical revision and from the violoncello
method of Michel Corrette (1741)** 107
Maria Cristiane Deltregia Reys
Luciane Wilke Freitas Garbosa

DOCUMENTS AND DEBATES

Music in the schools: Funarte actions in favor of the implementation of Act 11.769 117
Maya Suemi Lemos



Editorial

Anunciamos o número 24 da *Revista da Abem* com muita alegria e apresentamos dois textos de professoras convidadas internacionais, sendo um em inglês e o outro em espanhol. O primeiro artigo, intitulado “For the love of children: music, education, and culture”, é de autoria da Prof^a Patricia Campbell da Universidade de Washington, EUA, e tem como objetivo desencadear algumas reflexões sobre a musicalidade das crianças e as imbricações desta com as nossas identidades como músicos e professores na perspectiva de pensarmos a educação musical que projetamos e oferecemos às nossas crianças.

A Prof^a Ana Lucía Frega, da Universidad CAECE, Buenos Aires, Argentina, é a autora do texto “Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación”. O artigo trata de uma investigação sistemática e continuada tendo como um dos propósitos definir se a fluidez e a flexibilidade que caracterizam a personalidade “criativa” na teoria de Paul Torrance poderiam ser um marco adequado para estimular sistematicamente a criatividade da educação musical no entorno escolar.

“(Para) Pensar a pesquisa em educação musical” é o título do terceiro artigo, cuja autora é Luciana Del-Ben. Luciana discute vários aspectos que constituem o campo da pesquisa em educação musical e ao longo do texto apresenta questionamentos tais como: “O que temos produzido? Há peculiaridades da nossa área em relação às outras áreas do conhecimento? Há semelhanças? Que avanços alcançamos ao longo desses vários anos de pesquisa? Onde nos situamos? Aonde queremos chegar?”

Rosane Cardoso de Araújo, Célia Regina Pires Cavalcanti e Edson Figueiredo são os autores do texto “Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas”. O artigo tem como objetivo principal abordar o tema da motivação para prática musical no contexto do ensino superior e parte de três referenciais distintos, quais sejam: teoria da autodeterminação (Deci e Ryan), crenças de autoeficácia (Bandura) e teoria do fluxo (Csikszentmihalyi).

“Diversidade e formação de professores de música” é próximo artigo, e sua autora é Cristiane Maria Galdino de Almeida. A autora apresenta resultados de sua pesquisa sobre a formação inicial de professores de música a partir da perspectiva de 17 licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul, e ressalta em suas considerações finais que “refletir sobre diversidade na formação inicial de professores de música, além das demandas da legislação, se faz urgente se desejamos tratar essa formação em toda a sua complexidade”.

O sexto artigo é de autoria de Alexandra Silva dos Santos Furquim e Cláudia Ribeiro Bellochio e intitula-se “A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul”. Ao longo do texto as autoras apresentam um recorte de uma dissertação de mestrado e fazem uma reflexão acerca da formação musical de professores em cursos de pedagogia de universidades públicas do Rio Grande do Sul. Alexandra e Cláudia pontuam ao final da investigação que “conhecer a formação musical nos cursos de pedagogia constitui-se um meio para reflexões e ações, a fim de redimensionar a formação e atuação musical do professor unidocente, sobretudo a partir da Lei 11.769/08”.

O texto intitulado “Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo” é assinado por Patrícia Kebach, Rosangela Duarte e Márcio Leonini. Os autores trazem reflexões sobre o campo da formação continuada de professores com uma proposta para professores unidocentes com o foco na ampliação das concepções sobre a música e sobre as aulas de musicalização, através da proposição de oficinas pedagógicas de musicalização “ministradas em forma de aulas construtivistas”.

“A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS” é o próximo artigo, que tem como autora Cristina Rolim Wolffenbüttel. O texto apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivos “identificar como, quando, onde e por quem o ensino de música é definido, planejado, implementado e desenvolvido; analisar metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico”. A autora aponta nos resultados “a complexidade da integração da música no projeto político pedagógico, levando-se em consideração micro e macropolíticas educacionais”.

Dulcimarta Lemos Lino é a autora do nono texto, intitulado “Barulhar: a música das culturas infantis”. O artigo apresenta reflexões a partir de uma investigação de tipo etnográfico que foi desenvolvida na cidade de Porto Alegre em uma turma de educação infantil, e entrelaça questões do campo da sociologia da infância. Dulcimarta ressalta que escutou a música das crianças durante um ano e que os “diferentes jogos de barulhar coletados demarcam que a música das crianças é o *barulhar*, ação imprevisível e indeterminada que flui na diversidade de um corpo que se lança à sensibilidade de soar”.

O próximo artigo intitula-se “Ferramentas com brinquedos: *a caixa da música*” e é assinado por Teca Alencar de Brito. A autora tece relações ao longo de seu artigo entre *A caixa de brinquedos*, texto de autoria do psicólogo e filósofo mineiro Rubem Alves e os territórios da música e da educação musical, no qual Alves discorre “sobre o jogo relacional que deve se estabelecer entre a funcionalidade das ferramentas e a pseudoinutilidade dos brinquedos” e, dessa maneira, “convida-nos a ressignificar a própria relação com o viver”.

“Dizer o ‘dizível’: avaliação sistêmica em música na escola regular” é o artigo de autoria de Cecília Cavalieri França e traz reflexões acerca da temática da avaliação, tendo como objetivo responder a questões como: que competências e habilidades musicais são esperadas dos alunos? Em quais aspectos do currículo as intervenções se fazem necessárias? Em que medida as expectativas estão sendo atingidas? A autora utiliza a metodologia de avaliação sistêmica, que é um procedimento de diagnóstico que permite o mapeamento do desempenho dos alunos em larga escala e, dessa forma, a avaliação da qualidade do ensino.

O texto seguinte é assinado por Maria Cristiane Deltregia Reys e Luciane Wilke Freitas Garbosa e tem o título de “Reflexões sobre o termo ‘método’: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741)”. O artigo apresenta um recorte de uma dissertação e propõe “uma reflexão sobre o termo ‘método’, tradicionalmente utilizado no ensino instrumental como referência ao livro didático”. As autoras pontuam nos resultados que “o termo ‘método’ é utilizado tanto como caminho para se atingir objetivos, relacionando-se a ações pedagógicas organizadas, quanto como objeto imbuído de materialidade”.

Dando continuidade, na sessão Documentos e Debates deste número temos o relato de autoria de Maya Suemi Lemos sobre “Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769”. Maya apresenta ações desenvolvidas no sentido da implementação da Lei 11.769 e enfatiza no decorrer de seu relato que “a música se afirma hoje finalmente no currículo escolar brasileiro, graças à lei então sancionada, como um campo específico do saber, com conteúdos próprios e uma linguagem diferenciada”.

Encerramos este número pontuando que todos os autores trouxeram com seus artigos e relatos o desejo de ampliar as discussões, concepções e modos de pensar questões do campo da educação musical. A todos, uma boa leitura.

Maria Cecília Torres

Editora Biênio 2009-2011

For the love of children: music, education and culture

Pelo amor das crianças: música, educação e cultura

Patricia Campbell

University of Washington – School of Music
pcamp@uw.edu

Abstract. This set of ruminations is intended as 'reflections' on musical children, our own identities as musicians and teachers, and the musical education we design and deliver for our children. As a thought-piece, it works from the premise that in our professional dedication to children's welfare, we seek to honor children's home-and-family music (and culture) even as we facilitate musical experiences that will grow their understandings, skills, and repertoire. Recognizing what children already know, and what their musical interests and needs may be, we accept the privilege of continuing their evolutionary path in music, leading them onward in the further progression of their musical thinking, listening, performing, and inventing. Because we live in a cultural democracy, we do well to consider the meaning of a musical democracy in our charge to open the ears and minds of our children to the multiple sonic possibilities there are in the world.

Keywords: children's musicality, musical meaning and values, musical identity

Resumo. Este artigo tem como objetivo propor algumas reflexões sobre a musicalidade das crianças, as nossas identidades como músicos e professores, bem como a educação musical que projetamos e oferecemos às nossas crianças. Isso pode ser pensado a partir da premissa de que em nossa dedicação profissional ao bem-estar das crianças procuramos valorizar a música (e a cultura) que as mesmas trazem do contexto familiar, facilitando as experiências musicais que aumentarão a compreensão, as habilidades e o repertório. Reconhecendo o que as crianças já sabem e seus possíveis interesses e necessidades musicais, nós aceitamos o privilégio de dar continuidade ao seu percurso na música, levando-as ao progresso do seu pensamento, audição, desempenho e criação musicais. Devido ao fato de vivermos em uma democracia cultural, consideramos o significado de uma democracia musical sob nossa responsabilidade para abrir os ouvidos e as mentes das nossas crianças às múltiplas possibilidades sonoras que existem no mundo.

Palavras-chave: musicalidade das crianças, significado e valores musicais, identidade musical

To my music education colleagues across the grand expanse of the vibrant and colorful nation of Brazil, I offer a gathering of musings concerning the confluence of matters relevant to music, education, and culture. We strive within our individual settings for ways of maximizing children's development in music and through music, and so it seems reasonable and relevant to share this garland of reflections concerning the world in which we work. Our engagement in the musical education of children runs like a river through our lives, flowing swiftly and with direction and purpose, from its beginnings in the earliest childhoods of our students to the eventual outpouring of young singers, players, dancers, and thoughtful listeners into their lifelong musical

involvement far beyond their school years. The ruminations herein emanate from observations and conversations both casual and highly systematic, from 'the literature' both technical and popular, from experienced musicians, teachers, and scholars, and from children with minds of their very own. Rather than crafting words for the sake of the words themselves, churning out yet another vapid scholarly paper (of which I've churned out my own share), these musings are meant to offer insights into various dimensions of our work. Like a garland of flowers, the individual images and ideas cluster and intertwine, and can be viewed as an integrated whole, a colorful aggregate that affords us with an opportunity to contemplate the meaning of our work as musicians and educators.

From the current U.S. president, Barack Obama, comes his support for the arts, including music, a fitting gateway to the ruminations ahead. His presidential platform just two years ago included a call to reinvest in arts education, so that children's ability to think creatively could be encouraged (in ways that differ from the thinking that transpires when one engages in math, science, language arts, the humanities, and the social sciences). Typical of Obama's approach, he coupled logic with literature (and a little of his own direct observation) in making the statement that 'Kids whose imaginations are sparked by the arts are more engaged in school' (2008), and asserted that music programs are 'not just extras – they are part of a well-rounded education'. We take to heart the clear-headed wisdom of our great statesmen, no matter what their national affiliation may be, particularly when they re-affirm what we know in our hearts (and through our growing research base). When Obama remarked that arts education 'teaches us to respect and understand those who are different from ourselves; it teaches us to see each other through each other's eyes', we who teach music smiled knowingly. We have watched children's transformation as they become enmeshed in the musical experience.

In order to provide effective musical learning practices for our children, it is only sensible that we know them. But have we considered lately who we are – then, as children, adolescents, university students making our way through our musical studies, and now, as professionals in the thick of teaching and facilitating the musical expressions of our students? It seems prime, that we take stock of ourselves, examining what we can (and cannot do), where we shine (and struggle some), how to make the most of our training and experience for the sakes of musically educating others. Understanding our own musical identity coincides with our earnest efforts to know the musical identities of our children.

What's your musical story? Me: I'm a mid-century (middle-aged!) woman, born and raised in a midwestern American gritty steel town in the 1950s of a 'blue collar' middle-class family. Dad worked as a truck driver, dropping newspapers to paperboys for delivery, and Mom stayed home with the kids (and neighbor kids). We were first- and second-generation Europeans, with grandparents from Austria and Ireland (even while our neighbors traced their family lines to Hungary, Poland, Slovakia, and Germany). We spent considerable amounts of time outdoors, rope-jumping, hop-skitching, roller-skating on sidewalks, sledding and ice-skating in the wintry weather. There was music, too. We

had a repertoire of a few hundred folk songs, camp songs, church songs, school songs, and the songs our family gave us; my parents never finished high school, but they sure knew how to sing! We danced to live wedding band music, especially polkas, and all the latest radio tunes, and we listened to a varied menu of recorded music by Mozart and Beethoven, the Mormon Tabernacle Choir, Mahalia Jackson, Xavier Cugat, and the Tijuana Brass. Once the piano lessons began, we sailed into the standard piano repertoire, but my 'other' family musical life continued to parallel the piano lessons we took. Later in my journey, I enthusiastically studied techniques and performance of Bulgarian choral song, South Indian Karnatic vocal style, Japanese koto, Javanese gamelan, Pakistani qawwali, and Irish harp. To this day, I admit finding great personal meaning in the music before and (in spite of) the lessons, although I have high regard for the technical and expressive beauty of a Chopin etude, a Haydn quartet, a Mahler symphony, and Bach chorale. Today, my personal ad might read like this: 'Loves children, loves music, loves making a difference in the world'. How about you and your musical identity?

Do I digress? In fact, this up-front and personal account is something we can all occasionally note, because we, as musicians and teachers, have musical treasures of our earlier years that we know so well and can readily pass on to others – with our eyes closed. It is also fascinating to recognize how far the life of a white, Euro-American woman like me is from the lives of many of the children who fill our classes today. It is a world away, in time and distance, a giant leap, from the students to whom we are responsible, and a recognition of this lacuna is an initial step towards understanding the bridge that must be crossed in reaching them.

In our responsibility of raising musical children who are skillful and expressive singers, players, dancers, inventors (and listeners and readers), we recognize what several visionary musicians, teachers, and scholars have offered us as support. John Blacking, anthropologist and ethnomusicologist, claimed that musicality belongs to everyone naturally, and that it is society's valuing (or not valuing) of music that affects how musically engaged an individual will become (1973). The father of music therapy, E. Thayer Gaston, who merged his understandings of educational psychology with medical and health sciences, postulated that all humans have need for musical expression (1968). Three decades later, Christopher Small, self-described as a 'thinking musician', studied the sociomusical dimensions of the human experience and wrote of 'musicking' as a social act shared by

people of many varied cultures (1998). Charles Keil recently turned his attention from anthropological studies of African Tiv song, African American blues, and midwestern American polka culture (among the various topics of his earnest interest) to support for the early musical nurturing of very young children in his 'born-to-groove' campaign (2010). Together, these visionaries set a solid foundation for justifying the presence of music and a rock-solid sequence for the musical education of our children and youth.

The title of this thought-piece, "For the Love of Children: Music, Education, and Culture" deserves attention, given that by specifying particular meanings and usages of these weighted words, I might better clarify the intent of our shared work. By "love", I mean the professional dedication to children's welfare and education that good teachers have, a commitment that is unconditional and continuing for as long as children need their teachers' guidance and nurturing attention. "Children" is an all-encompassing word that refers to little ones in their infancy, toddlerhood, and preschool years, as well as young people in their childhood and adolescence who comprise the student populations of elementary and secondary schools; under the age of eighteen years, they are children in various stages of intellectual, social-emotional, and physical development. The "music" to which I refer is broad-ranging, and includes *their* music as well as *our* music, and any other music that is deemed by professional teaching musicians as worthy of study and participation. The "education" that children receive may be formally organized for them in schools as well as informal and available through their experiences at home, on the playground, in church, and through the influences of family, communities, and the media, for we know that children learn through various experiences that they shape and from which they develop understandings. As "culture" is a term applied by anthropologists to people who share similar beliefs, values, folkways, and experiences, I use it to refer to the expressive communities from which particular musical practices arise anywhere in the world, including sophisticated adult (or "big") cultures and children's "little" cultures from any part of the world. Taken together, these five words embrace the principal facets of our professional work, in these contemporary times, whether we work in Sao Paulo or Seattle, Londrina or London, Porto Alegre or Paris.

The children for whom we are responsible come in many shapes, sizes, colors, and dispositions. We recognize early on in our careers that *they are not us*, certainly not in the way of age and

maturity, and we are often challenged to recall what it was like to be six, nine, twelve, or fifteen years old. Today's children are growing up in a world quite different from the one we knew, and they are products of the technological and mediated matrix of their time. They know experiences that we can only imagine, growing up in families who have enculturated them into a set of values all their own. They may speak different languages than the nationally mandated 'tongue', prefer an array of foods that might appear 'exotic' to the cultural outsider, celebrate holidays of which the mainstream may be ignorant and uninformed, and maintain artistic traditions that define their very identity. Today's children may be bicultural, code-switching between their home culture and the culture of school. They may be bimusical, too, finding meaning both in the music of their families and in the training they can receive on the piano, or vocally, or on dozens of orchestral, band, and other school music ensembles. The children of our classrooms comprise a complex cultural conglomerate, and we have our work cut out for us in teaching them a standard canon of knowledge, skills, and values while also honoring their treasured experiences outside school.

How musical are the children whom we teach? Since all children possess musical potential, and some realize this musicality by virtue of the families who nurture them and immerse them in the music from birth, many more achieve their full musical selves through the education and training of our school music programs. As effective educators, we direct our efforts to maximizing their musicianship collectively in our classes. We look also to the individual musical interests and strengths of the children. Who are the singers? The players? The dancers? What music do they value? How do they best learn music – by ear, by eye, through kinesthetic experiences, or in some combination of sensory channels? As the answers flow, we piece together our curricular experiences so that lesson by lesson and from one class to another, our children are skillfully singing, playing, and dancing, and learning to reproduce music they have heard while also gaining the wherewithal to create their very own expressive vocal, instrumental, and movement pieces.

The American poet, Ralph Waldo Emerson once remarked on the value of 'music and dancing to affirm noble sentiments' and ruminated that the point of education was 'to untune nobody but to draw all into the truth, to keep all spiritual and sweet'. But teachers do so much more than to avoid untuning their children. They not only tune their children, but they provide the stepping stones and the full-fledged sequence of a musi-

cal education that meets the needs and to match their musical potential.

Children have their ways with music, and their own words to describe its role in their lives. In the Songs in Their Heads project (1998, 2010), children spoke their heart-felt sentiments of the meaning of music in their daily lives. There is nothing we could write or say that would get to the heart of music's magic in quite the same way that children themselves can thoughtfully express it. One nine-year girl enthusiastically gushed, at the close of her school's spring concert of songs and xylophone compositions, that 'Everything would not be anything without music.' She was joined by two friends who vigorously nodded their heads in agreement, even as they stuffed their mouths with the after-concert chocolate chip cookies.

Astonishing as it may initially seem, children care about music for its personal dimensions. Some of the comments that have flowed from 'the mouths of babes' include these from children: 'Music gets me going and gives me strength' (in times of one preadolescent's emotional strife), 'I love the feeling of music' (from a six-year-old boy who enjoys the visceral nature of music's sonic vibrations), 'Whistling and singing are close music' (another six-year-old's expression of music that he can make with his mouth – without the need for an instrument as an extension of himself), and "I'd be like a museum, keeping the songs' (an eight-year-old girl's expression of her earnest effort to learn the songs of her grandmother and to keep them for all posterity). In response to a question as to the origin of a song she had sung, another eight-year-old expressed it this way: 'I know it, I made it, me and only me, mostly', declaring that her music was a mix of her own musical sensibility and yet that there might be other influences that she has integrated into the music she calls her own.

Children are frequently aware of the social-familial matter of music. They are conscious of the fact that their mothers and fathers are prominent models of the music they know, and that they experience a kind of social bonding, a deeply meaningful connection with others through the act of making music. One ten-year-old girl observed that 'Whenever I sing, everyone seems to like me'. An eleven-year-old suggested that it would not be easy for an adult like me to learn the tunes and dances of her family repertoire, because 'you have to be brought up with it' as she was from infancy onward. In describing how he and his family band of guitars and drums functions to make music

that sets people to dancing, an eleven-year-old explained that "I try to concentrate on what I'm doing, and (to) relate to the others' – that is, the players in the band. One girl of eleven years was forthright in her description of the reason for her singing: 'My mom wants me to sing', and so she does, in all due respect to her mother.

The uses of music are not lost on children, either, and many children recognize that music's presence in their lives is linked to events and experiences they value. They speak to the essence of music as they view it: 'Music is about stuff you do' (one six-year-old boy's description of music as more than a passive experience, but rather an interactive and engaging encounter); 'Some music helps the stories along' (the recognition by a girl of six years that music is a powerful force in the plots of some of her favorite movies); 'Nobody should have to sit still when there's music. It moves, and it makes you move' (the mild frustration voiced by an eleven-year-old boy to a music teacher's requirement that children 'sit still and listen' rather than to 'move and groove'); 'Music is all right – in the right place, at the right time' (the rational comment of a ten-year-old boy who is open and receptive to many musical styles, depending upon context).

As children learn music, they are conscious of how they learn it. They learn music within school settings, in formal lessons paid for by their parents, and informal observations and trial-and-error practice sessions alone and with family or friends. Some children pride themselves on their independent discovery and development of musical skills, too, as the following comments suggest: 'I listen and figure it out' (a seven-year-old boy's explanation of how he developed his repertoire of recorder melodies and playing techniques); 'I challenge myself to play' (a nine-year-old's expression of his internal motivation to master some rhythmic flourishes on his drums); 'I'm thinking about how a violin would sound hooked up to speakers' (an eight-year-old's imagining of ways to extend or re-arrange the sonic timbre of his instrument); 'My inside-singing is my guide to playing' (a ten-year-old boy's clarification of how his singing, even a silent singing that is 'inside' of him, leads him to the music he eventually plays on his keyboard). These children pride themselves on their self-study of music, such that in lieu of instruction (or perhaps alongside it, too), they are motivated to grow their musical skills.

More than is typical of some subjects within the curriculum, children claim an active interest in the music they learn in school, and how they learn

it. Their frank opinions of music teachers and the content of their music classes speak to the ups-and-downs, and the joys and frustrations, of their young experiences in learning to perform and invent music. They understand that 'in school, we all sing and move and play together' (one eleven-year-old boy's definition of school music), and they appreciate such opportunity to do so. They yearn for active involvement in making music rather than listening to teachers talk about it, as the comment of one ten-year-old girl would indicate: 'I could play if only my teacher would let me'. They wonder whether the songs they will sing and play might be best learned aurally (and more directly), at least some of the time, as when one boy queried, 'Do too many notes get in the way of the music?'. They know what they like about music and music class, and can be sharply critical of ineffectual teachers and enthusiastically supportive of teachers who lead them directly into music-making that challenges and fulfills them, as in the case of this comment: 'I would miss music now, because Mrs. Phillips is so much better.' Many are surprisingly expert at determining how best to fill a music class, and teachers may learn fascinating aspects of their teaching trade from listening to what children say.

In consideration of music, education, and culture in the lives of our children, we cannot help but to note that they find music to be an integral part of their identities. They are not blank musical slates, either, but are already musically evolved as they enter our classes, and are evolving still through the instruction we offer them. We have the privilege of continuing their evolutionary path in music, of determining who they musically are and leading them onward in the further progression of their musical thinking, listening, performing, and inventing. As we listen to the children, and take the time to stand back and observe their own musical expressions on the playground, in free play, and at the perimeter of our formal instruction for them, we can learn more of what children know and value in order to piece together a more meaningful musical education for them. Scholars in anthropology, ethnomusicology, folklore, and education have begun to study children from their own perspective as children (and not 'fledging adults'), even as we teachers are also moving in the direction of crediting children for what they already know, what they hope to learn, and how they learn best. It is an important task to be reminded of, that teachers do well to facilitate rather than dictate learning, and to maintain a sensitivity to children's own perspective on music and the valued ideals (and 'things') of their cultural communities.

The world is changing, right before our very eyes. Those who share my eldering position (that is to say, who have the experience of a half-century or more of life on the planet) have watched the rapid disappearance of news-in-print to news-on-the-screen as technology has taken on various modes of high-speed communication. Since the middle of the twentieth century, the media has catapulted to its high-powered position of influence, and competes as an educational force alongside schools, families, and neighborhoods. The world of our children is replete with possibilities, and we teachers do well to keep the pace while maintaining a balance of tradition and change, of familiar (old) and innovative (new), in the content of our curricular work. We steep ourselves in musical knowledge of the past while also opening up to what technology and the media offer us as support to our classroom ventures. We recognize the influences of change, work to preserve and conserve aspects of our heritage in music, and maintain a flexibility for the newly emerging music and approaches to learning it. We have a foot in each of two worlds: that of our own history and training and that of the children to whom we have dedicated our professional lives. We provide the link between 'then' and 'now', between the valued music of our time (of our own musical education and training) – and of earlier historical times, and the music of now, of children's interest and contemporary cultural influences.

In coming to closure on these musings, I want to establish that despite my own Euro-American experience, I join you in the belief that 'white is not normal' and that we who live in a cultural democracy believe also in a musical democracy that honors the expressions of our children and the wider world in which they live. I maintain that a critical aim of our work is to teach music with a capitol 'M', all music, any music, with the intent of opening the ears and minds of our children to the multiple sonic possibilities there are in the world. We do well to pour our energy into figuring ways for offering our children experiences in a wide array of 'sonic dialects' that reflect the musical thoughts, behaviors, and values of people near to and far from themselves. Learning culture is a byproduct of the musical education that we can provide, so that by connecting the music our children know with the yet 'unkown' music, they can discover the essence of the wider world of musicians, listeners, and lovers of music. They can take their place within the spectrum of cultural understandings and expressions, holding to the music of their local surroundings even as they follow the intrigue of musical styles distant from them. We want our children to



know themselves as they musically are, even as we strive for them to be curious and receptive to the world at large – in music and through music. It is a hefty charge that we music teachers share,

to conscientiously attend to music, education, and culture in our daily work. Yet for the love of children, we fire up and refuel on a daily basis, doing our best in the time that we have with them.

Recebido em 30/06/2010

Aprovado em 08/08/2010



Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación

*Assessing musical creative experiences in classroom:
a report about a line of research*

Ana Lucía Frega

Universidad CAECE, Buenos Aires, Argentina
analucia@satlink.com

Síntesis. En este artículo, se da cuenta de una línea de investigación comenzada y conducida por la autora desde fines de la década del 90 del siglo pasado. Se trata de una exploración sistemática, continuada a lo largo de diversos recortes y situaciones problemáticas, para definir si (a) la fluidez y flexibilidad que caracterizan, en la Teoría de Paul Torrance, la personalidad "creativa" podían ser marco adecuado para estimular sistemáticamente la creatividad en procesos generales de educación musical en entorno escolar; (b) si el S.C.A.M.P.E.R., modelo operativo de conductas frecuentes creativas de artistas de diversos campos, podía constituirse en una herramienta valiosa, orientadora, de intervenciones educativas que permitieran disponer de descriptores objetivos y prácticos para orientar al docente de música en la conducción de dichos procesos; (c) además se deseaba verificar si las categorías operativas presentes en el "Scamper" pueden ser consideradas estrategias didácticas valiosas en situaciones de feed back a los alumnos, lo que permitiría que estos concientizaran sus exploraciones inicialmente asistemáticas.

Palabras-clave: creatividad, estimulación, evaluación

Abstract. In of the late nineties, a line of research got started by the author. It is a systematic exploration in the form of a series of studies to study (a) whether flexibility and fluency as defined by Paul Torrance as descriptors of creative personality are a rational and suitable framework to stimulate pupils' creativity in general music education settings; (b) whether the "SCAMPER" an operation model of creative artists regular procedures could become a valid tool to orient music teachers' teaching strategies as a set of descriptors of students findings; (c) to explore whether and then how the SCAMPER can become an open set of rules when giving feed back to pupils as a way to provide and promote self conscience and the discovery of rules to challenge pupils' initial a-systematic findings.

Keywords: creativity, stimulation, evaluation/assessment

Fundamentación

Definir la creatividad parece acción fácil. Antes de intentarlo, sin embargo, pensemos:

Ciertos términos, en cualquier campo de estudio, parecen ponerse de moda. Repentinamente, la gente emplea esos términos liberalmente en su conversación hasta que, después de un período de tiempo, las palabras comienzan a gastarse, a perder su intensidad original. El término creatividad ha sufrido ese destino. [...] Apresurémonos a reconocer, sin embargo, que si el término está comenzando a usarse menos, no ocurre lo mismo con el concepto. En cierto sentido [la creatividad] es aún un factor más crítico para la educación y la sociedad.

Lo interesante es que la facultad creativa es premiada por la gente por razones ampliamente diferentes. Algunos la ven como una forma de aumentar su productividad, material o de ideas. Otros, la ven como medio para desarrollar su potencial expresivo. Aún otros, no la desean para sí, pero esperan ayudar a desarrollarla en sus estudiantes. Para alguna pequeña cantidad de personas llega a ser toda una forma de vida. [...] No es, en realidad, un concepto de una sola dimensión sino multifacético, que genera conflictos de interpretación pero también provee un punto de unión comprensivo, [abarcativo] al pensar sobre educación, hoy. (Frega; Vaughan, 1980, p. 6).

Si ya esta salvedad fue expuesta por las autoras en 1980, cabe preguntarse, incluso hoy, ¿cómo construir, entonces, dicho concepto? ¿cómo definir la noción de creatividad, especialmente cuando de enfocar procesos de investigación formal al respecto se refiere?

Según López Pérez (1999) serían capacidades de la persona creativa:

- Elaborar asociaciones nuevas que son útiles;
- capacidad para producir cosas nuevas;
- apartarse del camino principal, romper el molde, estar abierto a la experiencia y permitir que una cosa lleve a la otra;
- formar combinaciones nuevas de elementos viejos;
- capacidad de encontrar una relación entre experiencias que antes no tenían ninguna;
- implica un ahondamiento de la idea original;
- incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones a partir de datos ya conocidos.

Parecería posible intentar una identificación de factores comunes en la búsqueda de esta definición:

- nos estamos refiriendo a condiciones de una persona;
- que conecta hechos a lo largo de un proceso;
- que se concreta en “algo” o sea, en un producto.

Las condiciones destacadas demostradas por los sujetos participantes en distintos estudios diferentes, permiten observar rasgos que, como la **fluidez de ideas** y la **flexibilidad de los cambios que las mismas significan como corrimiento con respecto a un patrón o motivo inicial**, junto a la originalidad, dan lugar a procesos propios e individuales de *cada ser humano*, que le permiten crecer armoniosa y FLEXIBLEMENTE, manteniendo – como hábito y como modo de operar – la capacidad de supervivencia que caracteriza los momentos tempranos de la vida. Es decir, definen un hacer creativo.

Como cierre de esta parte del artículo, me permito afirmar:

1) que todos los seres humanos son creativos en algún grado;

2) que la creatividad es una capacidad que puede ser desarrollada, ya que acepta modificaciones;

3) todos los haceres humanos son ámbitos que permiten del ejercicio de la creatividad;

4) la creatividad se manifiesta normalmente en conexión con algún campo o disciplina específico;

5) el proceso creativo puede ser considerado, descrito y explicado científicamente, al menos en parte;

6) los procesos de estimulación sistemática de la creatividad de cada persona pueden ser planificados, desenvueltos didácticamente y evaluados;

7) en su sentido esencial, todas las operaciones “creativas” tienen elementos/acciones equivalentes.

Para introducir la línea de investigación objeto de este artículo, debo todavía contestar otra pregunta ¿cómo enfocar didácticamente la estimulación sistemática de la creatividad?

El desarrollo de las estrategias propias de un verdadero “estilo cognitivo individual” creativo – que da sentido a las experiencias de composición/ invención musical, por ejemplo, superando lo espontáneo y pasatista, brindando elementos para la evaluación de estos procesos – constituyen el cultivo de un MODO CREATIVO DE CONOCER Y DE HACER, de indudable valor cuando de formar para el cambio, para la adaptabilidad creativa y libre se trata.

Como comenté más arriba, la fluidez de ideas, que tiene que ver con el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones entre las situaciones, los hechos, los conocimientos, unida a la flexibilidad que nace de la seguridad emocional y de la posesión de nociones claras acerca de los atributos propios de la solución o alternativa adecuada como mejor elección ante un problema dado, son rasgos propios de cada sujeto que enfrenta los desafíos novedosos con más posibilidades de éxito.

El abordaje del proceso creativo estimulado por intervenciones didácticas ADECUADAS y la contemplación del producto facilita que el alumno tome conciencia de su accionar y comprenda que puede crecer en el mismo, en técnica y en habilidad.

La participación activa en su propio aprendizaje, utilizando indicadores como los más arriba señalados u otros que la investigación nos ha permitido descubrir, ayuda en el proceso de comprensión de los propios haceres, que convalida la acción educativa a cargo de la escuela.

Es tema que he tratado con amplitud en *Creatividad musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo* (Frega; García-Thieme, 2005, 2006; Frega; Vaughan 1980) a partir de los niveles de evaluación estudiados y propuestos por Paul Torrance y que se refieren a TODA LA EXPRESIÓN, no solamente a la musical, tal como puede leerse en mis obras más recientes.

La línea de estudio

El **primer** trabajo (Frega; Schwarcz López Aranguren, 1999) de investigación acerca de este tema es el siguiente, que se presenta en informe recortado.

DISTROFIA MIOTÓNICA, SÍNDROME DE STEINERT: UNA INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA EN EL MARCO DE UN ABORDAJE CREATIVO, por Ana Lucía Frega y Violeta Schwarcz, presentado por ambas autoras en el II Seminario Sudamericano de Investigación en Educación Musical y publicado en el número 18 del *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, del Centro de Investigación en Educación Musical del Collegium Musicum (Buenos Aires, diciembre de 1999). El siguiente es un informe abreviado, por razones de espacio, de dicho informe:

Presentación y definiciones. El presente trabajo describe el abordaje de dos sujetos mellizos (masculino y femenino) con distrofia miotónica, síndrome de Steinert, en el que se ha realizado una serie de entrevistas pautadas para observar el grado de fluidez que presentan, y las posibles modificaciones a partir de un encuadre creativo [...].

A partir de los desarrollos actuales en el campo de la creatividad se ha posicionado esta investigación en relación al parámetro de fluidez. Se define *creatividad* como «la habilidad para percibir interrelaciones inusuales o ignoradas previamente» (Frega y Vaughan 1980) y *fluidez* como la «aparición de ideas, sucesión en abundancia, en forma natural y espontánea» (Frega y Vaughan 1980), el indicador que se observa en el hacer creativo. Al hablar de *encuadre*, «conjunto de actividades, no interpretativas, que tienen por finalidad mantener la marcha ordenada del proceso, o la suma de todos los procedimientos que organizan el análisis» (VV.

AA. 1981), se hace referencia al dispositivo establecido en las entrevistas que conlleva un tipo de delimitación referencial. El encuadre implícito está dado por el marco teórico que sustenta el presente trabajo, a partir del cual se han diseñado los modelos e intervenciones del experimentador y a su vez la lectura interpretativa realizada *a posteriori*, lo que permitió ir modificando los señalamientos en función de las características de los sujetos de estudio. El encuadre explícito fue presentado a dichos sujetos al comienzo de cada encuentro a fin de marcar las pautas que permitieran el ordenamiento de la praxis, posicionando a los individuos en relación con las consignas y los objetivos del trabajo.

Desarrollo

Según las características de los sujetos de estudio y el centramiento de nuestra mirada en relación a la creatividad, se ha delimitado el presente problema: *¿Qué modificaciones se observan en dos sujetos con distrofia miotónica, síndrome de Steinert, a partir de la media que presentan, luego de realizarse un trabajo pautado de secuencias rítmicas en relación a la creatividad y en particular a la fluidez de ideas?*

Descripción de la metodología utilizada.

Se realizaron cuatro sesiones de 30 minutos cada una con los sujetos A y B. El encuadre fue individual, las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes días con cada sujeto para poder evitar variables externas que hubieran modificado la situación de estudio como: cansancio del experimentador, inducción de respuestas por comparación con la toma anterior, etcétera. Se partió en cada encuentro de la presentación de un modelo rítmico con el siguiente grado de dificultad:



Dicho modelo lo realizó el entrevistador con lalaleos y palmas. Se propuso a los sujetos que lo imitaran en forma simultánea. El modelo fue reiterado por el entrevistador las veces que los sujetos lo necesitaron en función de la comprensión cognitiva y la realización fluida de su motricidad. Posteriormente se propuso la imitación diferida. A partir del logro del paso anterior se le pidió a los sujetos que exploraran las diferentes variables rítmicas en relación al modelo dado. Para evaluar la comprensión de la consigna se trabajó mediante el lenguaje verbal el concepto de *diferente* en relación a objetos o distintas cualidades de sujetos.

Se permitió la realización de cualquier tipo de variación espontánea, en relación tanto a modificaciones del modelo dado como al tipo de ejecución del mismo.

Tomando como objetivo el desarrollo creativo de los sujetos en relación a todo tipo de variaciones, los investigadores decidieron no estipular la cantidad de sesiones subsiguientes y a partir del trabajo realizado se fueron generando consignas que surgieron de la exploración de cada sujeto, evaluando diferencias y similitudes en ambos individuos. Para favorecer el proceso anteriormente descrito, en las siguientes entrevistas se agregaron instrumentos de percusión manteniendo siempre la misma consigna. Para concluir las tomas se realizó una sesión de cierre en la que se les propuso a los sujetos que «hicieran lo que quisieran» en relación a todo lo trabajado, pero esta vez no en presencia del entrevistador sino solos, grabando lo que generaron. El registro del proceso desarrollado se realizó mediante la grabación magnetofónica de las sesiones y notas simultáneamente tomadas por el investigador en relación a las modificaciones observables de los sujetos, a nivel postural y motor. La introducción de estas formas de registro fue explicitada en un primer momento antes de comenzar el trabajo con los individuos y solo por aceptación de los mismos.

Conclusiones

Los comportamientos observados en el desarrollo de las sesiones permiten caracterizar las operaciones más relevantes que presentaron cada uno de los sujetos ante la resolución de los problemas planteados a nivel de variaciones del modelo. Luego de haberse llevado a cabo la imitación simultánea y diferida de dicho modelo, y ante la consigna de generar variaciones del mismo, el sujeto A (varón) realizó la explicación de los procedimientos que iba a utilizar para poder encontrar diferencias respecto del ejemplo dado. Así, manifestó «podemos ponerlo al revés» y solo posteriormente lo ejecutó con su voz. Cada vez que buscaba modificaciones utilizaba el lenguaje verbal, pensaba en los elementos que podía alterar diciendo «ponemos lo del medio adelante» y después realizaba la exploración práctica. Los parámetros musicales en los que se apoyó para variar el modelo fueron:

- a) la altura, explicando las diferencias entre lo finito y lo grave, que «solo se puede hacer con la voz»;
- b) la intensidad, «que cuando cantamos fuerte es difícil hacerlo despacito»;

c) la velocidad; y

d) la duración, lo largo y corto en relación a la voz y las palmas, «la voz se puede estirar, las palmas hacen sonidos mudos».

Surgió, en relación al modelo dado, que no podía encontrar variaciones porque no podía recortar elementos discretos que lo componen sino que todo el ritmo era percibido como un continuo: «es todo seguido, no tiene espacios en blanco, sonaría igual del derecho y del revés».

El sujeto B (mujer, hermana melliza del sujeto A), ante las mismas consignas realizó las exploraciones prácticas utilizando diferentes partes del cuerpo como la voz, los codos, los pies, las manos; en cada uno de los ejemplos explicaba, *a posteriori*, que eran diferentes «porque los tocaba de distinta manera». Los parámetros musicales que utilizó para las variaciones fueron:

- a) la altura, en relación al agudo y grave de las diferentes formas de ejecución, en particular con la voz comentó que «hay que hacer voz de hombre»; y
- b) la duración, corto y largo como variación en la forma de ejecutar un mismo instrumento.

Sólo en la última sesión produjo variaciones rítmicas utilizando como modelo o disparador canciones por ella conocidas de las que extraía ritmos como ejemplos.

Para la medición de los resultados se tomó como media normal de cada individuo su nivel de comprensión cognitiva del resultado de la primera sesión (ya que surgió como la comprensión media que presentaron ante una nueva resolución de problemas) por cien, para poder construir el índice y los subsiguientes valores se midieron como modificaciones de dicho estado. El nivel de comprensión cognitiva final al que arribaron los individuos fue el resultado del promedio de los índices parciales de cada sesión.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación exploratoria, se puede concluir observando que la hipótesis se corrobora en uno de los sujetos (B) y no en el otro (A). Sería necesario realizar un estudio más extenso a partir del presente que tomara como modelo la metodología aquí utilizada para poder rastrear, analizar y comparar las variables delimitadas pudiendo encontrarse modificaciones. Dado que en el estado del arte no existían fuentes que hubieran permitido un abordaje

a partir de un diseño descriptivo, los investigadores esperan que esta investigación permita comenzar a interrogarse sobre las características particulares de los sujetos de estudio, su fluidez de ideas y las posibles modificaciones a partir de un encuadre creativo.

Matriz de Datos

La matriz está construida por el cruce de variables y sus respectivas dimensiones, establecidas a partir del problema delimitado para la investigación. Los valores plasmados en ella son el resultado de la suma aritmética de las producciones

realizadas por los sujetos de estudio en cada una de las sesiones. Los tiempos de respuesta de las imitaciones tanto simultáneas como diferidas fueron tomados desde la conclusión de la ejecución del modelo por parte del experimentador hasta la ejecución del sujeto de estudio.

El tiempo del nivel de memoria del modelo es el tiempo total de trabajo activo en relación con las consignas dadas en cada sesión, quedando por fuera los tiempos no centrados en el presente trabajo. Para la variable comprensión cognitiva se ha generado un índice, que es el cociente entre la suma de repeticiones parciales y los tiempos utilizados.

Sujeto A

NS	TRIS		TRID		CC	NMM		RMDV			RMI			TVM		CTV
	R	T	R	T	R/T	CRE	TT	CDV	CUV	NC	C	C/D	D	EI	RT	
1ª	2	10"	0	0	2/10	9	22'54"	7	0	0	36	4	1	4	3	7
2ª	3	13"	0	0	3/13	22	28'47"	11	0	0	49	4	1	6	6	12
3ª	0	0	3	35"	3/35	3	15'27"	2	0	0	27	0	0	2	5	7

Sujeto B

NS	TRIS		TRID		CC	NMM		RMDV			RMI			TVM		CTV
	R	T	R	T	R/T	CRE	TT	CDV	CUV	NC	C	C/D	D	EI	RT	
1ª	4	30"	0	0	4/30	8	11'11"	4	0	0	27	8	0	12	1	13
2ª	2	11"	0	0	2/11	7	18'52"	7	0	0	50	5	1	15	8	23
3ª	5	19"	1	18"	6/37	4	29'22"	15	0	0	24	6	0	3	11	14

Clave del primer encabezador de columnas

NS: Número de sesión. **TRIS:** Tiempo de respuesta en imitación simultánea. **TRID:** Tiempo de respuesta en imitación diferida. **CC:** Comprensión cognitiva. **NMM:** Nivel de memoria del modelo. **RMDV:** Realización motora de dos variables. **RMI:** Realización motora en la imitación. **TVM:** Tipos de variación del modelo. **CTV:** Cantidad total de variaciones.

Clave del segundo encabezador de columnas

R: Repeticiones. **T:** Tiempo. **CRE:** Cantidad de repeticiones del experimentador. **TT:** Tiempo total. **CDV:** Coordina dos variables. **CUV:** Coordina una u otra variable. **NC:** No coordina. **C:** Continuo. **C/D:** Continuo/ Discontinuo. **D:** Discontinuo. **EI:** Ejecución instrumental. **RT:** Rítmico.

El **segundo** trabajo (Frega; García Thieme, 2005) de esta línea, cuya síntesis sigue, consistió en la primera utilización del SCAMPER para describir las variaciones evidenciadas en el producto de la operaciones creativas de los sujetos que participaron en el estudio anterior.

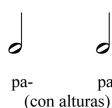
El S.c.a.m.p.e.r como herramienta de análisis: la flexibilidad en situaciones educativas de estimulación sistemática de la creatividad", por Ana Lucía Frega y María Fernanda García Thieme fue presentado ante el Sexto Seminario Argentino de Investigación en Educación Musical, publicado en el *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, nº 35, agosto 2005. El siguiente es un informe

abreviado de dicha comunicación.

El SCAMPER es un acrónimo de las voces inglesas «*substitute, combine, adapt, modify: magnify or minify, put to other uses, eliminate, reverse*» (en castellano: sustituir, combinar, adaptar, modificar: magnificar o minimizar, poner en otros usos, eliminar, poner al revés). Se conserva la secuencia de iniciales de las voces ingleses.

EL SCAMPER, acrónimo/herramienta, surge de la observación de las características de cada producto cambiado con respecto a un patrón original, que es el propuesto por el investigador. Un ejemplo de un motivo original y algunos cambios:

Motivo original



Cambio 1: Combinación de timbres en diferentes voces; ejecución simultánea con voz y palmas



Cambio 2: Combinación de timbres en una misma voz; asignación de diferentes timbres para cada valor rítmico (voz y palmas)



Desarrollo

Se han revisado los datos diferenciando lo que en adelante se llamará *motivo «modelo»* (los motivos que fueron repetidos por lo menos en dos ocasiones por el sujeto proponente y que sirvieron como referencias para introducir variantes) y las de *variantes* obtenidas. (La muestra está constituida por todas las producciones de los sujetos A y B, cuyo primer análisis se presenta en el informe anterior en este artículo especialmente preparado para ABEM)

Estas últimas fueron categorizadas de la siguiente manera:

- variantes rítmicas* (referentes a las duraciones utilizadas en las secuencias rítmicas),
- variantes tímbricas* (referentes a las sonoridades utilizadas en las secuencias rítmicas),
- variantes melódicas* (referentes a las alturas utilizadas en la producción sonora),
- otras variantes* (otros cambios que puedan aparecer).

El SCAMPER ha sido aplicado a cada una de las variantes encontradas como descriptor

de la flexibilidad evidenciada por los sujetos. Se consideraron, para cada categoría y en función de las variantes efectivamente encontradas por los sujetos, las siguientes acciones en relación con las magnitudes del SCAMPER:

1) Variantes rítmicas

- **Sustituir:** Reemplazar elementos rítmicos por valores de la misma duración.
- **Combinar:** Agregar nuevos elementos rítmicos dentro de una voz. Superponer otra voz con diferente o igual ritmo. Cambiar de lugar elementos rítmicos dentro de una misma voz.
- **Adaptar:** Incorporar ajustes a un motivo rítmico según diferentes fines.
- **Modificar:** Puede ser magnificar (alargar elementos rítmicos utilizados dentro de un motivo) o minimizar (acortar elementos rítmicos utilizados dentro de un motivo).
- **Eliminar:** Quitar elementos rítmicos sin reemplazarlos por otros de la misma duración.
- **Retrogradar:** Ejecutar un ritmo al revés.

2) Variantes tímbricas

- **Sustituir timbre:** Reemplazar por otro el elemento sonoro utilizado para ejecutar los motivos musicales.
- **Combinar:** Agregar un recurso tímbrico, superpuesto a la voz anterior, realizando un ritmo igual a la voz principal o diferente. Los casos en que los cambios tímbricos no se escucharon, no fueron tenidos en cuenta. Unir diferentes recursos tímbricos en una misma voz. Cambiar de lugar diferentes recursos tímbricos en una misma voz.
- **Eliminar:** Eliminar recursos tímbricos superpuestos a un motivo anterior.

3) Variantes melódicas







- **Sustituir:** Cambiar el registro utilizado.
- **Combinar:** Agregar alturas a un ritmo dado.

4) Otras variantes

- Se utilizó el SCAMPER dentro de esta categorización observando cuál de sus magnitudes funciona para la variante analizada.

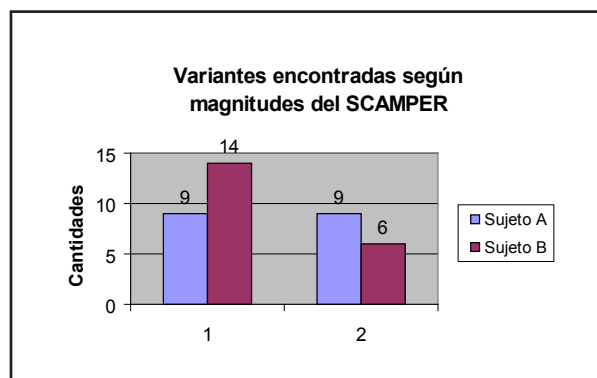
Se incluyeron también, algunas explicaciones aportadas por los sujetos en relación con la búsqueda de variantes, con el fin de aportar claridad sobre las situaciones en que fueron generadas.

El cuadro siguiente ejemplifica algunas variantes encontradas por ambos sujetos a un motivo modelo propuesto en la primera sesión.

SUJETO A		SUJETO B	
MOTIVOS	ANÁLISIS	MOTIVOS	ANÁLISIS
 pa - pa (con alturas) (voz)	Motivo modelo	 pa - pa (con alturas) (voz)	Motivo modelo
VOZ Y PALMAS  pa - pa (con alturas)	Cambios rítmicos: Combinar: Superpuso una nueva voz ejecutando el mismo ritmo. Cambios tímbricos: Combinar: Agregó un nuevo recurso tímbrico superpuesto al anterior.	VOZ Y PALMAS  pa - pa	Cambio tímbrico: Combinar: Agregó un nuevo recurso tímbrico, superpuesto a 2. Cambio rítmico: Combinar: Agregó una nueva voz ejecutando el mismo ritmo.
 pa - palmas (voz)	Cambios tímbricos: Combinar: Unió diferentes timbres en una misma voz.	PALMAS  pa - pa	Cambio tímbrico. Sustituyó timbre.

Resultados

Se presenta a continuación un gráfico que ejemplifica el total de variantes logradas por ambos sujetos en la magnitud «sustituir» para las variantes tímbricas y rítmicas, a lo largo de las tres sesiones. Se eligió esta magnitud debido a que resultó significativa en los resultados totales.



Conclusiones

Se ha encontrado que el SCAMPER permite estudiar la flexibilidad musical en los motivos rítmicos analizados, pudiendo describir y cuantificar el tipo de variantes encontradas.

Los sujetos produjeron mayor cantidad de motivos diferentes durante la primera y la tercera

sesiones. En cambio, durante la segunda sesión propusieron menos ritmos diferentes, pero lograron un número significativamente mayor de variantes a un mismo motivo (indicador de la flexibilidad en creatividad musical). Las autoras consideran que esto se debe a que la consigna en esta sesión fue realizar ritmos «medio parecidos», no «totalmente diferentes», es decir que cambien una parte del motivo original y mantengan la otra. No se observaron diferencias significativas entre los sujetos en el total de variantes encontradas sobre los ritmos trabajados.

Los sujetos utilizaron preferentemente variantes rítmicas o tímbricas. Es necesario recordar, en relación con estos resultados, que el investigador propuso, muchas veces, cambiar el timbre del motivo original (voz por palmas) o agregar recurso tímbrico (voz y palmas superpuestas).

En relación con las magnitudes del SCAMPER estudiadas, se observaron las siguientes regularidades:

1) Recursos más utilizados

- Variación tímbrica: Sustituir timbre.
- Combinar (agregar recursos tímbricos superpuestos al original).
- Variación rítmica: Combinar (superponer

nueva voz con diferente o igual ritmo).

- Sustituir elementos rítmicos.
- Combinar (agregar elementos rítmicos dentro de una voz).
- Eliminar elementos rítmicos.

2) Recursos utilizados con menor frecuencia

- Variación melódica: Combinar (agregar alturas a un ritmo dado).
- Variación rítmica: Modificar (magnificar).

3) Recursos poco utilizados

- Variación rítmica: Combinar (cambiar de lugar elementos rítmicos dentro de una misma voz).
- Variación tímbrica: Eliminar sonoridades superpuestas a un ritmo anterior.
- Variación rítmica: Modificar (minimizar).
- Retrogradar (si bien el sujeto A lo intentó varias veces, no lo logró).
- Variación tímbrica: Combinar (unir diferentes recursos tímbricos en una misma voz).
- Combinar (cambiar de lugar diferentes recursos tímbricos en una misma voz).
- Variación melódica: Sustituir (cambiar el registro utilizado).
- Otros: Combinar (solo en una ocasión se incorporaron variaciones de intensidad).

El **tercer** trabajo (Frega; García Thieme, 2006) que se sintetizará a continuación fue el análisis de la puesta en marcha de dos réplicas de este tipo de estudio, siempre con la herramienta Scamper, para ver la factibilidad de utilización del mismo con este enfoque, por parte de otros investigadores y con diferentes muestras. **Se omiten todas la informaciones acerca del proceso en curso ya descritas en los informes primero y segundo de esta serie.**

(6) META – ANÁLISIS DE DOS RÉPLICAS DE LA INVESTIGACIÓN S.C.A.M.P.E.R, por Ana Lucía Frega, Ma. Fernanda García Thieme, presentando ante el Segundo Seminario Regional de Investigación en Educación Musical, y publicado en el *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, nº 38, 2006. **Es un informe sintético**

1. Introducción

Este trabajo se propone analizar y comparar los procedimientos de aplicación y los datos obtenidos en dos réplicas en materia de uso de la herramienta S.C.A.M.P.E.R, con el objeto de obtener mayor conocimiento acerca de su utilidad y aplicación. [...]

Las dos réplicas fueron asignadas a MS y HL. Se utilizó esta vez la información obtenida en la Tesina "Descripción de algunas conductas creativas de niños de siete años en clase de música". Los procedimientos utilizados y los datos obtenidos en estas réplicas fueron analizados y comparados en el presente trabajo obteniendo nuevas informaciones para la continuación de esta línea de investigación.

Fue interés de este análisis de dos réplicas, la comprobación de la claridad o no de las categorías ut supra cuando utilizadas por otros investigadores, por lo que se aproximarán conclusiones a este respecto, preliminares de definiciones futuras en curso de estudio en estudios diferentes de una de las autoras.

Desarrollo

A) Se ha realizado, en un primer nivel, un análisis y comparación de los procedimientos empleados en las dos réplicas, que en adelante se denominarán MS y HL, considerando:

1) Data analizada: Los autores no analizaron toda la data disponible de la Tesina de referencia, sino que realizaron diferentes recortes. Se detalla el recorte utilizado en cada réplica.

2) Procedimientos empleados: Se analizaron la estructura de cada réplica y procedimientos de análisis y volcado de datos.

3) Conclusiones: Observaciones realizadas por las autoras al proceso de elaboración de conclusiones en cada una de las réplicas.

B) En un segundo nivel se analizaron y compararon los datos obtenidos en MS y HL considerando:

1) Datos obtenidos: las informaciones obtenidas por las autoras de esta investigación como consecuencia del análisis de los datos comparados de ambas réplicas referentes a la utilización del S.C.A.M.P.E.R en los dos recortes de muestra.

2) Conclusiones en MS y HL: Se consignan las observaciones realizadas por los autores de las réplicas sobre los resultados obtenidos.

Los datos fueron volcados en un cuadro comparativo consignando cada una de las dimensiones anteriormente descriptos en MS y HL.

2.2: Resultados

A) Primer nivel de análisis:

En relación con los procedimientos utilizados en MS y HL se obtuvieron las siguientes informaciones:

	MS	HL
1) DATA ANALIZADA	Se analizaron las producciones creativas de la totalidad de los sujetos de la muestra, durante las tres primeras sesiones. Los datos correspondientes a la 4° y última sesión (del total de la data disponible) no fueron analizados. El autor no explica los motivos de este recorte.	Se han analizado los datos correspondientes a la totalidad de las sesiones consideradas en la muestra original, con dos sujetos. La información correspondiente a los otros dos sujetos de la muestra original no fueron analizados. El autor no explica los motivos de este recorte.
2) PROCEDIMIENTOS EMPLEADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Se ha presentado claramente problema, la hipótesis y el marco teórico que sostiene la investigación. - Se han utilizado idénticos cuadros de análisis a los de la investigación replicada, consignado para cada sesión y cada sujeto, cada motivo propuesto, las variantes encontradas (categorizándolas en variantes rítmicas, melódicas o tímbricas según se había realizado en la investigación original) y describiéndolas mediante la utilización del S.C.A.M.P.E.R. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se ha presentado claramente el problema, la hipótesis y el marco teórico que sostiene la investigación. - Se han utilizado los mismos cuadros de análisis de la investigación original. - No se ha mantenido la categorización de variantes en rítmicas, tímbricas o melódicas realizada en la investigación replicada. Se señala, en cambio, la orientación general de cada una de las sesiones analizadas (1° sesión: trabajo rítmico, 2° sesión: trabajo melódico, 3° sesión: trabajo melódico, 4° sesión trabajo tímbrico y rítmico) - No se consignan la totalidad de variantes para cada categoría del S.C.A.M.P.E.R, (procedimiento utilizado en la investigación original.)
3) CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> - El autor realizó idénticas observaciones a las realizadas en la investigación replicada. No se consignan nuevos aportes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunas conclusiones no se desprenden lógicamente de los resultados obtenidos. Se encuentra poca lectura e interpretación de la información obtenida.

B) Segundo nivel de análisis:

1) Datos obtenidos:

- El S.C.A.M.P.E.R. ha permitido la descripción de las variantes halladas en ambos trabajos.
- Las autoras han encontrado (en coincidencia con lo observado por MS y HL) que en ambas réplicas hay mayor cantidad de variantes rítmicas que melódicas o tímbricas. (se señala que HL, si bien no tomó esta categorización de variantes, especificó que se habían realizado más variantes en la primera sesión que consistía en trabajos rítmicos)

- En coincidencia también con lo señalado por MS, se ha observado que las categorías del S.C.A.M.P.E.R. más utilizadas fueron "Sustituir" y "Modificar" y las categorías que se han utilizado menor cantidad de veces fueron "Retrogradar", "Poner en otros usos" y "Adaptar".
- Si bien ambos autores utilizaron los criterios de aplicación de cada una de las categorías del S.C.A.M.P.E.R especificados en la investigación replicada, se observaron algunas diferencias en los resultados obtenidos en la porción de data que analizaron en común (variaciones rítmicas durante la primera sesión).

• A modo de exemplo se incluye el siguiente cuadro correspondiente a la primera, segunda y cuarta sesión analizadas en MS y HL. Este cuadro consigna el número de variantes encontrados por cada sujeto en cada categoría del S.C.A.M.P.E.R a lo largo

de las sesiones en MS y HL, permitiendo la lectura comparada de los datos obtenidos en cada réplica. (observando la porción de data analizada en común por ambas investigaciones y la porción diferente.)

	MS					HL		
	Tipo de variantes	SUJETO A	SUJETO B	SUJETO C	SUJETO D	Tipo de variantes	SUJETO A	SUJETO B
1° SESIÓN	Rítmicas	Sustituir: 6 Modificar: 1 Eliminar: 2	Sustituir: 1 Modificar: 1	Sustituir: 4 Combinar: 1 Modificar: 3 Eliminar: 2	Sustituir: 4 Combinar: 2 Modificar: 2 Eliminar: 1 Retrogradar: 1	Rítmicas	Sustituir: 4 Modificar: 2 Eliminar: 1	Sustituir: 2 Modificar: 2
2° SESIÓN	Rítmicas	Modificar: 2 Eliminar: 1	Sustituir: 1 Combinar: 1 Modificar: 2	Sustituir: 2 Combinar: 1 Modificar: 1	Sustituir: 1 Combinar: 1	Sin especificar:	Modificar: 1 Poner en otros usos: 1	Sustituir: 1 Modificar: 1
	Melódicas	Sustituir: 2	Combinar: 1 Retrogradar: 1	Combinar: 2	Sustituir: 1 Retrogradar: 1			
4° SESIÓN	-----	-----	-----	-----	-----	Sin especificar	Sustituir: 1 Adaptar: 1 Modificar: 2	Sustituir: 3 Combinar: 1

En la dimensión “conclusiones en MS y HL” se ha encontrado:

- Si bien se ha observado dentro del aspecto “resultados obtenidos” que el S.C.A.M.P.E.R permite describir las variantes encontradas a motivos musicales ya dados o compuestos por los mismos niños sujetos de investigación, es importante resaltar que los autores de los trabajos también han explicitado en sus conclusiones esta afirmación.
- De la misma manera que en el punto anterior, se señala que la producción de mayor cantidad de variantes en el aspecto rítmico ha sido observada y explicitada por ambos autores.
- En relación con las categorías del S.C.A.M.P.E.R. utilizadas con mayor y menor

frecuencia, se ha encontrado que esto sólo ha sido explicitado en las conclusiones de MS. (En HL no se realizó la cuantificación de variantes para cada categoría del S.C.A.M.P.E.R. Sin embargo, se ha observado en este trabajo, a partir del análisis realizado, que existe coincidencia con MS en este aspecto.)

- En HL se señala que, si bien la herramienta permite describir las variantes encontradas, no da cuenta de la existencia o no de intencionalidad de realizar creaciones en ese sentido. El autor considera importante realizar investigaciones que amplíen la información en relación con este tema.
- En MS y HL se señala la necesidad de ampliar el estudio a muestras más grandes y a diversas situaciones educativas relacionadas con la creación musical.

Conclusiones

Hasta aquí se han analizado y comparado las dos réplicas objeto de estudio en las dimensiones ya descriptas.

En relación con el análisis de primer nivel se ha encontrado:

- Ninguna réplica ha utilizado el total de la data disponible. No se consignan motivos para este recorte.
- Se ha analizado una porción de data común en ambas réplicas, consistente en los datos de la primera, segunda y tercera sesión con los sujetos A y B de la Tesina de referencia.
- En uno de los trabajos no se han realizado los mismos procedimientos que los de la investigación replicada. Esto ha generado algunas imprecisiones que han impedido realizar algunas comparaciones necesarias para evaluar las posibilidades de la herramienta en estudio (datos correspondientes a la 2º y 3º sesión con los sujetos A y B para cada tipo de variantes: rítmicas, tímbricas o melódicas).
- Se han realizado pocos aportes novedosos (con la excepción de la aplicación del S.C.A.M.P.E.R a otra muestra) como resultado de nuevas miradas sobre el trabajo realizado. En el caso en que se hicieron, éstos no se desprendían de la lectura de las informaciones obtenidas.

En relación con el análisis de segundo nivel se considera que:

Algunos resultados son consistentes con los datos obtenidos en la investigación replicada:

- Por un lado, el S.C.A.M.P.E.R ha permitido describir, analizar y cuantificar variantes encontradas por los sujetos de cada una de las muestras, dando cuenta de su flexibilidad musical.
- Por otro lado, tanto en MS, en HL como en la investigación original se han observado mayor cantidad de variantes dentro del aspecto rítmico, siendo la categoría “sustituir” la más utilizada en todos los trabajos mientras que “Retrogradar”, “Poner en otros usos” y “Adaptar” fueron las menos utilizadas.

Sin embargo, en función de algunas informaciones obtenidas, surgen nuevos inter-

rogantes que deberán ser despejados en próximos trabajos dentro de esta línea de investigación:

- Se considera que, si bien el S.C.A.M.P.E.R ha permitido describir las variantes encontradas por los sujetos, las diferencias manifiestas en la aplicación de la herramienta en MS y HL en la porción de data que han analizado en común, hacen necesario mejorar la definición de cada una de las categorías a fin de lograr mayor precisión en el análisis de los datos. La información obtenida aporta indicios de que la herramienta podría ser útil pero todavía es algo ambigua.
- Se ha considerado de interés la observación realizada en HL en relación con la necesidad de utilizar la herramienta en situaciones de creación musical que evidencien actitudes reflexivas. Según se había observado en la Tesina de donde procede la data, los sujetos habían actuado con mucha precipitación y poca reflexión. Los resultados obtenidos tras la aplicación de la herramienta permiten describir la realización musical pero no la intencionalidad. Se entiende que podría ser interesante realizar nuevos estudios en situaciones con mayor presencia de actitudes reflexivas. Sería posible considerar, por ejemplo, en una muestra de sujetos de mayor edad que la considerada en MS y HL, la aplicación del S.C.A.M.P.E.R tanto a sus realizaciones creativo – musicales así como a sus comentarios con respecto al proceso desarrollado. Una investigación de este tipo podría ofrecer mayor información de los alcances de la herramienta en estudio.
- Se entiende que si bien se ha ampliado el campo de aplicación de la herramienta a una muestra diferente, ésta sigue siendo pequeña. Es importante continuar estudiando en diversas situaciones y sujetos.

En caso de refinarse la herramienta y aplicarla en mayores muestras, se considera que puede ser interesante, por sus implicancias educativas, profundizar la investigación en los siguientes aspectos:

- El estudio de las disposiciones creativas de sujetos de diferentes edades en los aspectos rítmico, tímbrico o melódico. Esto podría resultar de utilidad para los educadores musicales en relación con el diseño de estrategias para el estímulo de procesos creativos
- El estudio de la frecuencia de utilización de cada una de las categorías del S.C.A.M.P.E.R

en sujetos de diferentes edades y en diversos contextos. Los hallazgos en este sentido podrían ser considerados para el desarrollo de procesos creativos en el trabajo áulico.

Conclusión

Hasta aquí, he dado cuenta de los antecedentes teóricos de esta "línea de investigación" y he colocado tres ejemplos de su desenvolvimiento.

Desde el tercer informe hacia aquí, se siguen concretando nuevas preguntas, como la que, en estos momentos, acabamos de implementar:

La conducta creativa en entorno rítmico musical: un estudio con fMRI

Directores: Dr. Ramón Leiguarda, Dra. Prof. Ana Lucía Frega

Equipo: Dra. Alejandra Amengual, Lic. Mag. Silvina Caruso, Ing. Daniel Cerquetti, Dr. Esteban Fridman, Dra. Eliana Roldán Gerschovich, Lic. Mt. Prof. Violeta Schwarcz López Aranguren, Dra. Mirta Villarreal, alguno de cuyos resultados serán expuestos en la sesión de postres de la ISME, en Beijing (julio 2010).

Este estudio significa una instancia sumamente valiosa para esta línea de investigación ya que se cuenta con un equipo interdisciplinar que incluye observaciones científicas utilizando resonador magnético de positrones, utilizando el Scamper para la categorización de los dos grupos estudiados.

Además, varias Tesis de maestría en curso de elaboración tienen el Scamper como herramienta para describir las características de los procesos creativo-musicales de los sujetos de las diversas muestras.

La idea no es encontrar, por cierto, un recetario para conducir las exploraciones de los alumnos en nuestras escuelas. Es, en cambio, el intento por identificar una serie de estrategias y maneras objetivas de describir las búsquedas de nuestros alumnos de alguna manera sistemática, que permita que los docentes, en el imperioso deseo de evaluar para orientar, dispongan de algunos descriptores válidos. Sería muy interesante que pudieran concretarse réplicas a nivel internacional en nuestra Latinoamérica para convalidar mejor y con mayor amplitud esta posibilidad que el SCAMPER parece estar brindando.

Referencias

- FREGA, A. L., GARCÍA THIEME, M. F. El S.C.A.M.P.E.R como herramienta de análisis: la flexibilidad en situaciones de estimulación sistemática de la creatividad. *Boletín de Investigación Educativo-Musical del CIEM*, año 12, n. 35, p. 42-48, 2005.
- _____. Meta-análisis de dos réplicas de la investigación S.C.A.M.P.E.R. *Boletín de Investigación Educativo-Musical del CIEM*, año 13, n. 38, p. 13, 2006.
- FREGA, A. L., SCHWARCZ LÓPEZ ARANGUREN, V. Distrofia miotónica, Síndrome de Steinert: una investigación exploratoria en el marco de un abordaje creativo. *Boletín de Investigación Educativo-Musical del CIEM*, año 6, n. 18, p. 18-22, 1999.
- FREGA, A. L., VAUGHAN, M. *Creatividad musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Casa América, 1980.
- LÓPEZ PÉREZ, R. *Prontuario de la creatividad*. Santiago de Chile: Bravo y Allende, 1999.

Recebido em 20/06/2010

Aprovado em 16/07/2010

(Para) Pensar a pesquisa em educação musical

Reflecting on research in music education

Luciana Del-Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
lucianadelben@uol.com.br

Resumo. Este artigo tem como foco o desenvolvimento da produção científica em educação musical no Brasil. Toma como ponto de partida o crescimento da área, constatado pelo avanço da pós-graduação, aliado ao aumento das publicações científicas, para postular a necessidade de dar continuidade às análises já realizadas, em direção à caracterização da produção da área de educação musical. São então apresentadas três estratégias de análise da produção científica: artigos de revisão, meta-análise e estudos métricos. Em seguida, o trabalho destaca a importância do aprofundamento da discussão teórica na pesquisa em educação musical. Por fim, propõe o retorno reflexivo da pesquisa sobre si mesma como condição para fazer avançar o conhecimento acumulado pela área.

Palavras-chave: produção científica em educação musical, estratégias de análise da produção científica, epistemologia da educação musical

Abstract. This paper focuses on the development of the scientific literature in music education in Brazil. Considering the expansion of music education as a field of research, determined by the advancement of graduate studies and the increase of the number of scientific publications, it claims that further analyses are needed in order to characterize the scientific literature in music education. Three strategies of analysis are then presented: review articles, meta-analysis and metric studies. The paper also highlights the importance of deepening theoretical discussion on research on music education. Finally, it proposes a reflective return – research reflecting on itself – as a condition to advance the body of knowledge accumulated by the area.

Keywords: scientific literature in music education, strategies of analysis of the scientific literature, epistemology of music education

Dos avanços da produção científica no Brasil

A produção científica brasileira vem ganhando destaque no cenário internacional. Notícia divulgada no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em maio de 2009, por exemplo, anunciava que o Brasil havia subido “mais dois degraus no ranking da produção científica mundial, ao passar da 15ª para a 13ª colocação, superando Holanda e Rússia” (Capes, 2009). A notícia também apontava um crescimento de 56% da produção científica brasileira entre 2007 e 2008. Análises mais criteriosas, no entanto, revelaram que o aumento, de fato, não foi da produção em si, mas do número de periódicos brasileiros indexados na Web of Science, o que fez crescer a presença brasileira na base (Castro, 2009; Klein, 2009). De qualquer forma, como esclarece a matéria de Klein

(2009), “o aumento do número de publicações brasileiras não é um fenômeno artificial. Deu-se exatamente porque a produção científica de certas áreas no país despertou interesse lá fora.”

O Brasil também se destaca em recente *ranking* de publicações científicas ibero-americanas. Segundo o SCImago Institutions Rankings (SIR) 2010, a Universidade de São Paulo (USP) é a instituição de ensino superior que publicou o maior número de artigos entre os países ibero-americanos entre 2003 e 2008. Mais três instituições brasileiras (Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal do Rio de Janeiro) estão entre as dez instituições mais bem posicionadas nesse *ranking*, que toma como base os registros da base Scopus. Se considerados somente os países da América Latina e do Caribe,

outras três universidades brasileiras (as universidades federais do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e de São Paulo) se classificam entre as dez primeiras (Reynol, 2010). A liderança brasileira na América Latina já havia sido apontada por Carg (2003 apud Mattos; Job, 2008, p. 48).

Embora não tenhamos dados semelhantes especificamente sobre a pesquisa em educação musical, alguns números sugerem que a nossa área também vem crescendo de modo significativo ao longo dos últimos anos, acompanhando, ao que parece, o aumento da produção científica brasileira como um todo. Esse crescimento está diretamente relacionado à expansão e consolidação da pós-graduação no país, já que, no Brasil, a pesquisa em educação musical – e, de modo mais amplo, em música – tem sido feita, prioritariamente, no âmbito da pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento, mas, especialmente, nos programas de pós-graduação em música. Esses programas se inserem na área de Artes, um das áreas de avaliação da Capes, que engloba, além da música, artes cênicas e artes visuais.

Conforme consta no Documento da Área de Artes, que estabelece quesitos, indicadores e critérios para a avaliação dos programas, a pós-graduação em Artes no Brasil foi iniciada em 1974, com a abertura do curso de Mestrado em Artes na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP. A área vem apresentando um crescimento bastante expressivo desde então: em 1996, contávamos com 11 programas de pós-graduação, sendo que somente dois ofereciam curso de doutorado. Em 2000, já eram 19 programas; em 2003, 22; e, em 2009, a área era constituída por 37 programas, 21 deles oferecendo cursos de mestrado e 16, cursos de mestrado e doutorado (Documento de área 2009, [2010]).

Também em relação ao corpo discente os números são significativos: em 1996 a área tinha 459 mestrandos e 59 doutorandos matriculados nos programas; ao final de 2008, eram 1167 mestrandos e 573 doutorandos, números que representam um crescimento de 254% de mestrandos e de 971% de doutorandos (Documento de área 2009, [2010]).

Atualmente, no Brasil, contamos com 13 programas de pós-graduação em música, distribuídos em quatro das cinco regiões do país: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Paraíba, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, Universidade Estadu-

al de Campinas, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal do Paraná, Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além desses 13, temos dois programas de pós-graduação em artes que incluem a música como uma de suas áreas ou linhas de pesquisa: Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal do Pará.

A educação musical está presente na grande maioria desses programas, seja como área de concentração ou linha de pesquisa específica, seja associada a outras subáreas do campo da música.¹ Em função da diversidade de formação dos docentes, as linhas de pesquisa são também bastante diversificadas, e isso tem gerado uma produção abrangente em termos tanto de temáticas quanto de paradigmas de pesquisa e referenciais teórico-metodológicos.

O crescimento da pós-graduação não é, obviamente, somente numérico; ele também tem impactos qualitativos no modo como atuamos profissionalmente. Num artigo publicado no início da década de 1990, Lucas (1991, p. 51) já afirmava:

A expansão dos cursos de pós-graduação de forma regular no Brasil a partir dos anos 70 trouxe como uma de suas conseqüências positivas a elevação dos padrões de exigência acadêmica para o exercício do magistério superior. A capacidade dos docentes em transcender o nível da reprodução de informação, de posicionar-se criticamente na sua área de especialidade, de desenvolver projetos de pesquisa e de contribuir para a criação de conhecimento, são qualificações que passaram a compor o perfil desejável do magistério superior.

Já o aumento da produção bibliográfica da área de educação musical pode ser observado pelo número de trabalhos apresentados em eventos representativos da área: em cada um dos cinco primeiros encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) foram apresentados, em média, 20 comunicações de pesquisa e relatos de experiência. No encontro nacional de 2006, o XV, quando a Abem completou 15 anos, foram 130; em 2009, 186.² Para o XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), realizado em agosto de 2010, foram aprovados 53 trabalhos na modalidade educação musical, número superior ao de modalidades tradicionais e consolidadas como musicologia (48 trabalhos), música popular e etnomusicologia (39 trabalhos) e teoria e análise (37 trabalhos).³

1 Informações sobre os programas de pós-graduação podem ser obtidas no sítio da Capes (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos>).

2 Números definidos com base nos anais e cadernos de resumos dos eventos.

3 Segundo dados disponibilizados pela Anppom em seu sítio

O desenvolvimento da área também se revela pela presença, cada vez mais frequente, de trabalhos que, de diferentes maneiras, procuram analisar nossa produção científica, seja por meio da organização de índices de autores e assuntos (Beineke; Souza, 1998; Fernandes, 2006a; Souza; Hentschke, 2002) e de levantamentos de dissertações e teses (Fernandes, 2000, 2006b; Oliveira; Souza, 1997), seja por meio de análises que procuram identificar tendências e perspectivas da produção científica em períodos específicos (Beyer, 1996; Del Ben, 2003, 2007; Del-Ben; Souza, 2007; Souza, 1996, 2007) ou, ainda, de estudos de revisão (ou de estado da arte) referentes a temáticas específicas (Arroyo, 2006, 2009; Campos, 2006; Figueiredo, 2007; Werle; Bellochio, 2009).

Esses trabalhos têm sido importantes, principalmente, pela identificação de temáticas investigadas, mas, também, pela identificação de estratégias de pesquisa utilizadas e de referenciais teóricos adotados. Também sinalizam diferentes formas de interação da produção científica com âmbitos diversos da sociedade, como as políticas públicas e a formação de professores, assim como alguns impactos da pesquisa em educação musical na sociedade. Por fim, apontam lacunas ou ausências, e sugerem temas que mereceriam ser tomados como objeto de pesquisa.

Apesar dos trabalhos já existentes, análises mais detalhadas ainda são necessárias em direção à caracterização da produção da área de educação musical: o que temos produzido? Há peculiaridades da nossa área em relação às outras áreas do conhecimento? Há semelhanças? Que avanços alcançamos ao longo desses vários anos de pesquisa? Onde nos situamos? Aonde queremos chegar? Além disso, pela maturidade alcançada pela área, é mais que oportuno – e necessário – aprofundar nossas análises sobre a pesquisa em educação musical, incluindo a análise das construções teóricas que adotamos e daquelas que temos conseguido (ou não) elaborar a partir da pesquisa.

Essa parece ser uma das ideias subjacentes a um dos novos eixos temáticos definidos no XVIII Congresso Nacional da Abem, em 2009, que se mantém para o congresso de 2010. Trata-se do eixo 1 – Epistemologia da Educação Musical, que engloba: “Concepções epistemológicas que têm alicerçado a Educação Musical e sua inserção no âmbito da produção de conhecimento, tendo como foco as linhas teóricas contempladas pela área e

(Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2010).

a consolidação de grupos de pesquisa e pesquisadores no país” (Chamada de trabalhos, 2010, p. 1). Esse eixo é constituído por dois Grupos de Trabalho (GTs), assim descritos:

GT 1.1 – Condições de construção e produção do conhecimento em Educação Musical: pesquisas individuais e Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq

Tendências e trajetórias da pesquisa em Educação Musical no país a partir da produção e atuação de grupos de pesquisa na área: produção e experiência de pesquisas coletivas, objetivos e perspectivas de atuação dos grupos de pesquisas presentes na base corrente (atual) do Diretório do CNPq.

GT 1.2 – Perspectivas teóricas da Educação Musical a partir de suas dimensões sociais, filosóficas e psicológicas

As linhas teóricas da Educação Musical no cenário contemporâneo, sua história e identidade epistemológica e inter-relação da área com outros campos das ciências humanas (filosofia, antropologia, psicologia etc.). (Chamada de trabalhos, 2010, p. 2)

Das estratégias de análise da produção científica

São várias as possibilidades de tratar das temáticas sugeridas por esses GTs, mas existem estratégias já consolidadas em outras áreas do conhecimento que podem inspirar trabalhos na área de educação musical. Os já mencionados estudos ou artigos de revisão sobre temas circunscritos, bastante frequentes em outras áreas do conhecimento, são um exemplo. Como observam Chiara e Chiara (2006, p. 104), “o conhecer, a partir da revisão de artigos, possui características de atualização e reconstrução do conhecimento”. Nesse caso, interpretar e emitir juízo crítico são habilidades fundamentais para que, “sem abandonar o conhecimento existente, novos aspectos [sejam] discutidos, redesenhando as conclusões. Não mais se reporta ao que é sabido e notório no campo [em questão]. O artigo [de revisão] extrapola este limite.” (Chiara; Chiara, 2006, p. 108).

Outra modalidade de trabalho científico que utiliza a revisão de literatura como base é a meta-análise. Como explica Luiz (2002, p. 409), “uma meta-análise visa extrair informação adicional de dados preexistentes através da união de resultados de diversos trabalhos e pela aplicação de uma ou mais técnicas estatísticas”. É, portanto, um método quantitativo, com apoio imprescindível da estatística, em que se realiza “uma análise de análises”, uma análise que “muda ou transcende o resultado de análises anteriores, sendo uma reflexão crítica sobre elas” (Luiz, 2002, p. 410). A área médica, segundo Luiz (2002, p. 411), é a que mais tem se

utilizado da meta-análise, provavelmente “pelas dificuldades práticas, os riscos, os custos e ainda as implicações éticas que envolvem os experimentos com seres humanos”.

Pela ênfase na estatística, talvez essa estratégia pareça de pouco interesse para a pesquisa em educação musical. No entanto, a literatura também indica a possibilidade de realização da meta-análise qualitativa, que se orienta a partir de princípios semelhantes aos da quantitativa.

Enquanto meta-análises quantitativas são realizadas através de instrumentos da estatística inferencial e têm por objetivo principal a generalidade dos resultados encontrados, uma meta-análise qualitativa procura identificar, através de determinadas categorias, semelhanças e controvérsias numa quantidade de estudos da mesma área de pesquisa. Trata-se, na verdade, de um processo de descrição interpretativa, orientado por determinadas categorias teóricas. O resultado final é uma visão mais acurada do desenvolvimento da área analisada. (Rodrigues, 2002, p. 26)

É com base nessa definição que Rodrigues (2002) desenvolve uma meta-análise de estudos de tradução que utilizam a abordagem processual, também chamada abordagem psicolinguística da tradução. As categorias que orientaram sua análise de um conjunto de estudos foram assim definidas: “(1) os sujeitos da pesquisa, (2) os textos traduzidos, (3) os pares lingüísticos, (4) métodos de coleta de dados, (5) utilização de meios de apoio, (6) modelos empíricos do processo de tradução e (7) a figura do tradutor” (Rodrigues, 2002, p. 26).

Embora não seja nomeado como meta-análise, e, sim, como “síntese crítica”, o estudo de Menin; Shimizu e Lima (2009) se assemelha ao de Rodrigues (2002). Por meio da “análise de teses e dissertações em educação e representações sociais que têm como objeto de estudos representações de ou sobre o professor”, as autoras buscaram “investigar como esses trabalhos se organizam metodologicamente de forma a usar a TRS [teoria das representações sociais] como referencial teórico e como ferramenta de investigação, e que contribuições trazem para a área da educação” (Menin; Shimizu; Lima, 2009, p. 552). A análise tomou como base os seguintes aspectos:

- escolha do objeto de representação a ser investigado;
- pertinência do objeto de investigação ao conjunto de sujeitos;
- escolha e descrição dos sujeitos da pesquisa;

- pertinência da revisão bibliográfica, verificando como os autores são utilizados para a exposição dos conceitos da teoria;
- descrição e pertinência dos procedimentos de coleta, do tratamento dos dados;
- exposição e coerência dos procedimentos de análises;
- indicação das principais contribuições do estudo para a TRS e para a educação. (Menin; Shimizu; Lima, 2009, p. 553).

Há, ainda, a possibilidade de se tomar como base os estudos métricos da informação, campo que oferece amplo conjunto de princípios, estratégias e técnicas para a análise da produção científica em diferentes áreas do conhecimento, que tem sido utilizado não só pelos cientistas da informação, mas também por pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento (Santos; Kobashi, 2009, p. 169-170). Conforme Mattos e Job (2008, p. 49), “a CI [ciência da informação] tem se destacado na condução de pesquisas que analisam a produção em revistas científicas por acreditar que elas ofereçam perspectivas de entendimento da história da construção intelectual de áreas específicas”. Além disso, os estudos métricos têm sido fundamentais para a constituição dos chamados indicadores de ciência e tecnologia (C&T). Em meados da década de 2000, Mugnaini, Jannuzzi e Quoniam (2004, p. 123) observavam que:

As atividades de produção de indicadores quantitativos em ciência, tecnologia e inovação vêm se fortalecendo no país na última década, com o reconhecimento da necessidade, por parte dos governos federal e estaduais e da comunidade científica nacional, de dispor de instrumentos para definição de diretrizes, alocação de investimentos e recursos, formulação de programas e avaliação de atividades relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico no país.

Santos e Kobashi (2009) analisam a constituição e institucionalização de três disciplinas que integram o campo dos estudos métricos: a bibliometria, a cientometria e a infometria. À guisa de introdução, apresento a síntese dos autores, em que destacam as principais distinções entre elas:

[...] num primeiro momento, com o nome de bibliometria, os estudos [métricos] procuravam quantificar os produtos da atividade científica (livros, artigos e revistas) para fins de gestão de bibliotecas e bases de dados; a cientometria, por sua vez, se constituiu como modelo que se preocupa com a interpretação dos dados quantitativos, à luz das teorias construídas no âmbito das ciências humanas e sociais (CHS). Seu objetivo principal é fornecer insumos para o planejamento e a avaliação de políticas científicas. A infometria, modelo mais recente, se apropria dos métodos bibliométricos e cientométricos

para apreender os aspectos cognitivos da atividade científica. Nesse sentido, tem como preocupação central conhecer o estado-da-arte dos diferentes domínios do conhecimento. (Santos; Kobashi, 2009, p. 155)

Os estudos métricos não se limitam a quantificar a produção científica, seja em termos de números de artigos e periódicos, ou de autores e citações. Além da quantificação, esses estudos buscam “atribuir sentido aos dados, qualificando-os para que possam ter melhor uso em políticas de ciência e tecnologia (C&T), por cada especialidade ou grupo de pesquisa, ou em contextos mais abrangentes, regionais, nacionais ou mundiais” (Santos; Kobashi, 2009, p. 159-160). É fundamental, portanto, também focalizar as “questões cognitivas”, isto é, o “conhecimento contido nesses objetos” (Santos; Kobashi, 2009, p. 159).

O estudo que realizei com coautoria da professora Jusamara Souza (Del-Ben; Souza, 2007) se inspira no campo dos estudos métricos. Nosso objetivo foi o de sistematizar dados que possibilitassem avaliar a produção apresentada nos encontros anuais da Abem, realizados entre 1992 e 2006. Após relacionar os temas dos encontros, o número e as modalidades de trabalhos apresentados e seus eixos temáticos, examinamos de modo mais detalhado as comunicações de pesquisa e relatos de experiência registrados nos anais do XV Encontro Anual da Abem. As categorias tomadas para a análise desses trabalhos foram as seguintes:

[...] número de trabalhos por eixo temático, temáticas contempladas, número de referências bibliográficas, classificação das referências por área/subárea de conhecimento (educação musical; outras subáreas da música; educação; outras áreas; e metodologia da pesquisa, além de legislação); tipo de veículo (periódicos; livros/capítulos de livro; anais; teses, dissertações, monografias de graduação e de especialização); e ocorrência/recorrência de primeiros autores e obras. (Del-Ben; Souza, 2007, p. 2)

Destaco, no presente artigo, algumas dessas categorias, procurando exemplificar o potencial dos estudos métricos para a análise da produção científica em educação musical. No eixo temático Ensino Superior (GT Ensino Superior), por exemplo, foram apresentados 26 trabalhos. No conjunto desses trabalhos foram mencionadas 286 referências bibliográficas, uma média de 11 referências por trabalho. Do total de 286 referências, 41,61% foram categorizadas como pertencentes ao campo da educação musical; 8,39%, a outras subáreas da música (musicologia, etnomusicologia ou práticas interpretativas, por exemplo); 34,96%, ao campo da educação; 8,74%, a outras áreas, como sociologia, história, antropologia, psicologia ou filosofia; os restantes 6,3% das referências tratavam de litera-

tura sobre metodologia da pesquisa (3,85%) e de legislação (2,45%).

Essas porcentagens nos levaram a algumas considerações acerca das características da produção examinada: a porcentagem expressiva de referências da própria educação musical “sinaliza a consolidação gradativa da área em termos de produção, o que poderá contribuir, em médio prazo, para a construção de teorias explicativas nascidas no interior do próprio campo pedagógico-musical, voltadas para a compreensão desse mesmo campo” (Del-Ben; Souza, 2007, p. 8), necessidade assinalada por Souza (1996) há mais de uma década.

Ao mesmo tempo, a educação musical também tem se alimentado de outros campos de conhecimento, incluindo outras subáreas da música. No entanto, chamou nossa atenção a porcentagem pouco expressiva de ocorrências classificadas em outras subáreas da música, o que nos levou a supor que, nesse caso, “ou os conhecimentos das outras subáreas têm sido pouco inspiradores ou os pesquisadores têm se voltado pouco para esse tipo de produção, o que indica a necessidade de uma análise mais detalhada da relação da educação musical com outras especificidades do conhecimento musical” (Del-Ben; Souza, 2007, p. 8).

Também buscamos compreender a pequena diferença entre as porcentagens de referências da educação musical e da educação:

Se [essa pequena diferença] sugere, por um lado, a busca de referenciais consolidados no campo da educação, por outro, também pode indicar que o ensino superior em música ainda tem sido pensado a partir da perspectiva da educação, o que pode contribuir para a diluição, em médio prazo, das especificidades da formação superior no campo da música, possibilidade que merece exame mais detalhado por parte de pesquisadores e formadores. (Del-Ben; Souza, 2007, p. 9)

Outro aspecto por nós analisado – a análise da ocorrência/recorrência de primeiros autores e obras nos trabalhos – revelou ser “reduzido o número de primeiros autores e de obras citados mais de uma vez, se comparado ao número total de referências relacionadas em cada eixo temático” (Del-Ben; Souza, 2007, p. 10). Tomando novamente como exemplo o Ensino Superior: nesse eixo temático, entre as 119 referências classificadas como pertencentes ao campo da educação musical, foram 88 os primeiros autores citados (73,95%), o que sugere certa pulverização da área em termos de referências. Somente 18 desses primeiros autores (15,13%) apresentavam mais de uma publicação; e um número ainda menor de obras – 10, correspondendo a 8,4% do total de referências – registrou

mais de uma ocorrência no conjunto dos trabalhos (Del-Ben; Souza, 2007, p. 10).

Não fizemos uma análise mais detalhada dos autores e obras citados; apenas ressaltamos, com base nas considerações de Catani e Faria Filho (2005, p. 107), que seria necessário discriminar como as diferentes fontes eram utilizadas: se tinham uma função nuclear na interpretação dos dados ou se sua contribuição era complementar (Del-Ben; Souza, 2007, p. 10-11).

Numa análise mais ligeira, é possível especular que o elevado número de primeiros autores esteja relacionado com a diversidade das temáticas que caracterizam nossa área e, quem sabe, também com a diversidade de linhas teóricas que adotamos. Por outro lado, o número de citações tem sido amplamente utilizado, principalmente pelas chamadas ciências duras, para avaliar tanto a qualidade ou prestígio dos periódicos científicos quanto a qualidade da produção científica dos pesquisadores, por meio de indicadores como fator de impacto e índice H. As críticas a esses indicadores são muitas e não defendo a criação de indicadores semelhantes para a nossa área. No entanto, eles nos incitam a refletir sobre o modo como temos feito pesquisa em educação musical, especialmente a “analisar como diferentes autores têm dialogado entre si” e a “avaliar o impacto das produções da área de educação musical para sua própria consolidação como campo de conhecimento acadêmico-científico” (Del-Ben; Souza, 2007, p. 10), já que pesquisa é algo que se faz coletivamente e de modo cumulativo.

Cabe ressaltar, ainda, que, nos estudos bibliométricos, a análise das citações é um dos eixos centrais de trabalho, podendo ser utilizada para atender objetivos diversos, entre eles: identificar a “elite de pesquisadores, em determinada área do conhecimento”; “estimar o tamanho da elite de determinada área do conhecimento”; “estimar o grau de relevância de artigos, cientistas e periódicos científicos, em determinada área do conhecimento”; e “estimar o grau de ligação de dois ou mais artigos” (Guedes; Borschiver, 2005, p. 14). As citações podem nos remeter, portanto, entre outros aspectos, às teorias, conceitos e pressupostos predominantes em determinada área de conhecimento.

Da importância da discussão teórica

A análise dos aspectos teóricos da pesquisa em educação musical é relevante para identificarmos e compreendermos as principais tendências e perspectivas que orientam a construção de conhecimento na nossa área. É também uma forma de

evitar o que alguns pesquisadores da área de educação têm denominado de “recuo da teoria” (Duarte, 2006; Moraes, 2001) na pesquisa educacional.

No início da década de 2000, Moraes (2001, p. 10) observava: “a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área”. A autora identificava um predomínio da “empíria”, aliado à marginalização dos “debates teóricos no campo educacional” (Moraes, 2001, p. 10), e o associava tanto a condições institucionais – como o tempo exigido para a conclusão dos trabalhos de mestrado e doutorado e as condições de trabalho dos professores universitários, ao que poderíamos acrescentar a crescente pressão por publicar – quanto à existência de múltiplas interpretações e perspectivas teóricas consideradas igualmente válidas, que caracterizam a época de poucas certezas em que vivemos.

O predomínio da empíria também é salientado por Alves-Mazzotti (2001). Ao analisar a qualidade das pesquisas na área de educação, essa autora identifica como deficiências a “pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’” e a “adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos” (Alves-Mazzotti, 2001, p. 40). De modo bastante incisivo, afirma:

A pobreza teórico-metodológica identificada nas pesquisas parece ser, em grande parte, responsável pela sua pulverização e irrelevância e, também, pela adesão aos modismos e pela aplicação imediata dos resultados. Em outras palavras, o desconhecimento das discussões teórico-metodológicas travadas na área leva muitos pesquisadores iniciantes, principalmente os alunos de mestrado, a permanecerem “colados” em sua própria prática, dela derivando o seu problema de pesquisa e a ela buscando retornar com aplicações imediatas dos resultados obtidos. (Alves-Mazzotti, 2001, p. 41)

A autora ressalta que não se trata de uma crítica aos trabalhos que nascem das práticas cotidianas dos autores, mas da necessidade de ultrapassar o nível da prática e dos interesses individuais, por meio de uma teorização “que permita estender suas reflexões a outras situações” (Alves-Mazzotti, 2001, p. 41). Continuando a citação:

O fato de que esses estudos costumam ser restritos a uma situação muito específica e de que a teorização se encontra ausente ou é insuficiente para que possa ser aplicada ao estudo de situações semelhantes resulta na pulverização e irrelevância desses estudos. Por outro lado, a pouca atenção dada ao conhecimento acumulado na área, ao não permitir uma análise mais consistente dos referenciais conceituais disponíveis para a aborda-

gem do tema de interesse, favorece a adesão acrítica a autores da “moda”. Finalmente, o pouco interesse que tais estudos despertam, pelas características anteriormente apontadas, explica sua restritíssima divulgação e seu pouco impacto na prática educacional considerada de maneira mais ampla. Podemos concluir que todas as deficiências mencionadas são, ao mesmo tempo, decorrentes e retroalimentadoras da pobreza teórico-metodológica apontada nas pesquisas em educação. (Alves-Mazzotti, 2001, p. 41-42)

Sem desconsiderar a importância de trabalhos descritivos e exploratórios, que têm sido fundamentais para nos ajudar a reconhecer a diversidade e complexidade dos fenômenos educativo-musicais, me parece que o diálogo com a literatura da educação, nesse caso, nos alerta para a importância do aprofundamento da discussão teórica na pesquisa em educação musical. Essa discussão, que, acredito, deva ser realizada tanto em relação a trabalhos isolados quanto ao conjunto de nossa produção, é fundamental como forma de manter e alimentar nossa capacidade de “transcender o nível da reprodução de informação, de [nos] posicionar[mos] criticamente na [nossa] área de especialidade [...] e de contribuir para a criação de conhecimento”, qualificações apontadas por Lucas (1991, p. 51), que mencionei no início deste artigo.

Focalizar os aspectos teóricos é também fundamental para analisarmos os pressupostos que nos orientam, seus limites e possibilidades, e para compreendermos o tipo de conhecimento que temos produzido ao longo dos anos, as proposições

(mesmo que provisórias) que, de fato, elaboramos a partir da pesquisa e sua capacidade de fazer avançar o conhecimento acumulado pela área.

Das considerações finais

O avanço contínuo da produção científica nos demanda, de tempos em tempos, parar, recuar no tempo, olhar para trás, para que seja possível pensar a pesquisa, tanto na dimensão dos processos quanto na dos produtos, e não somente gerar novos produtos, embora eles também nos sejam necessários. Requer-nos, portanto, para que o avanço prossiga, quantitativa e, principalmente, qualitativamente, um constante exercício de reflexividade, individual e coletivo, um “retorno reflexivo” da pesquisa sobre si mesma (Jurdant, 2006, p. 48). Reflexão, como nos ensina Chauí (2006, p. 20), em seu *Convite à filosofia*, é palavra

empregada na física para descrever o movimento de propagação de uma onda luminosa ou sonora quando, ao passar de um meio para outro, encontra um obstáculo e retorna ao meio de onde partiu. É esse retorno ao ponto de partida que é conservado quando a palavra é usada na Filosofia para significar movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo. A reflexão filosófica é o movimento pelo qual o pensamento, examinando o que é pensado por ele, volta-se para si mesmo como fonte desse pensado. É o pensamento interrogando-se a si mesmo ou pensando-se a si mesmo. É a concentração mental em que o pensamento volta-se para si próprio para examinar, compreender e avaliar suas idéias, suas vontades, seus desejos e sentimentos.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2010.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. *Trabalhos aprovados para o Congresso 2010*. 2010. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos2/2010/trabalhos_aprovados.php>. Acesso em: 27 jun. 2010.
- ARROYO, M. Culturas juvenis – música e escola: o que a literatura problematiza. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., Brasília, 2006. *Anais...* Brasília: Anppom, 2006. p. 61-67.
- ARROYO, M. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, p. 53-66, mar. 2009.
- BEINEKE, V.; SOUZA, J. (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 1992-1997*. Santa Maria: UFSM, 1998.
- BEYER, E. A pesquisa em educação musical: esboço do conhecimento gerado na área. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., Rio de Janeiro, 1996. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 1996. p. 74-79.
- CAMPOS, G. M. de C. A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (1991 a 2003). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., João Pessoa, 2006. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. p. 76-81.
- CAPES. *Produção científica*: ministro prevê inclusão do Brasil entre os dez maiores do planeta. 6 maio 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2654-ministro-preve-inclusao-do-brasil-entre-os-dez-maiores-do-planeta->>. Acesso em: 26 jun. 2010.
- CASTRO, F. de. Questão de qualidade. *Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular*, v. 24, n. 2, p. 258-260, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbccv/v24n2/v24n2a28.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos de 1980 e 1990 – a produção divulgada no GT História da Educação. In: GONDRA, J. G. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-110.

CHAMADA DE TRABALHOS. XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. III Encontro Goiano de Educação Musical. Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/chamadas/Chamada_de_trabalhos_ABEM_2010.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2010.

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHIARA, V. L.; CHIARA, S. E. Artigos de revisão: contribuições com enfoque em ciência da nutrição. *Revista de Nutrição*, v. 19, n.1, p.103-110, jan./fev. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v19n1/28804.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

DEL BEN, L. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, n. 7, p. 76-82, 2003.

_____. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. *Revista da Abem*, n. 16, p. 57-64, mar. 2007.

DEL-BEN, L.; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo, 2007. *Anais... São Paulo*: Anppom, 2007. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LDBen_JSouza.pdf> Acesso em: 29 jun. 2010.

DOCUMENTO DE ÁREA 2009. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Avaliação – DAV. (Área de Avaliação: ARTES). [2010]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ARTES_31mar10.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2010.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *Perspectiva*, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_01/a_pesquisa.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2010.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação. *Revista da Abem*, n. 5, p. 45-57, set. 2000.

_____. (Org.) *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical*: índice de autores e assuntos: 2002-2005. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2006a.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. *Revista da Abem*, n. 15, p. 11-26, set. 2006b.

FIGUEIREDO, S. L. F. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta*, v. 18, n. 31, p. 31-50, jul./dez. 2007.

GUEDES, V.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 6., 2005, Salvador. *Anais... Salvador*: UFBA, 2005. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf> Acesso em: 30 jun. 2010.

JURDANT, B. Falar a ciência? In: VOGT, C. (Org.). *Cultura científica*: desafios. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 44-55.

KLEIN, C. Inteligência nacional. *Agência Brasileira de Inteligência (ABIN)*, 19 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.abin.gov.br/modules/articles/article.php?id=4516>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

LUCAS, M. E. Sobre o significado da pesquisa em música na universidade. *Porto Arte*, v. 2, n. 4, p. 51-55, 1991.

LUIZ, A. J. B. Meta-análise: definição, aplicações e sinergia com dados espaciais. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, v. 19, n. 3, p. 407-428, set./dez. 2002. Disponível em: <http://webnotes.sct.embrapa.br/pdf/cct/v19/cc19n3_03.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2010.

MATTOS, A. M.; JOB, I. A produção científica brasileira no periódico *Scientometrics* de 1978 até 2006. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, n. 26, p. 47-61, 2º sem. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/7183/6934>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M.; LIMA, C. M. de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414102.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

MUGNAINI, R.; JANNUZZI, P. de M.; QUONIAM, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. *Ciência da Informação*, v. 33, n. 2, p. 123-131, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a13v33n2.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

OLIVEIRA, A.; SOUZA, J. Pós-graduação em educação musical: resultados preliminares. *Revista da Abem*, n. 4, p. 61-98, set. 1997.

REYNOL, F. USP lidera ranking de publicações ibero-americanas. *Agência Fapesp*, 21 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.agencia.fapesp.br/materia/12348/especiais/usp-lidera-ranking-de-publicacoes-ibero-americanas.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

RODRIGUES, C. A abordagem processual no estudo da tradução: uma meta-análise qualitativa. *Cadernos de Tradução*, v. 2, n. 10, p. 23-57, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/6143/5701>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

SANTOS, R. N. M. dos; KOBASHI, N. Y. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 2, n. 1, p. 155-172, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/21/43>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

SOUZA, J. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., Rio de Janeiro, 1996. *Anais... Rio de Janeiro*: Anppom, 1996. p. 80-86.

_____. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 25-30, mar. 2007.

SOUZA, J.; HENTSCHE, L. (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 1998-2002*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 29-39, set. 2009.

Recebido em 30/06/2010

Aprovado em 01/08/2010

Motivação para prática musical no ensino superior: três possibili- dades de abordagens discursivas

*Motivation for the practice of Music in the higher education:
three possibilities of discursive approaches*

Rosane Cardoso de Araújo

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

Célia Regina Pires Cavalcanti

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

Edson Figueiredo

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
edsonf83@yahoo.com.br

Resumo. O objetivo deste artigo é abordar o tema da motivação para prática musical no contexto do ensino superior a partir de três referenciais distintos: teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985), crenças de autoeficácia (Bandura, 1997); e teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 1999). Para tanto, cada referencial é apresentado e ilustrado com base nos resultados de pesquisas desenvolvidas recentemente na cidade de Curitiba, sobre motivação e prática musical, nos anos 2007, 2008 e 2009. As pesquisas apresentadas foram conduzidas por meio de estudos de levantamento desenvolvidos com a participação de alunos de cursos superiores de música. A análise dos estudos e seus respectivos referenciais orientam a conclusão do texto, em que se ressaltam alguns pontos significativos para a observação da motivação do aluno para a prática musical, como: a) a observação da confiança que o estudante tem sobre sua capacidade de desempenho e os efeitos dessa conduta na produção dos resultados; b) a consideração dos fatores externos (da motivação extrínseca) e internos (da motivação intrínseca), que guiam as ações dos estudantes na prática musical cotidiana; c) a observação do processo de concentração do sujeito e a relação desta com o bom desempenho que geram o sentimento de satisfação e, conseqüentemente, a persistência no estudo.

Palavras-chave: teoria do fluxo, autodeterminação, autoeficácia

Abstract. The goal of this paper is to approach the issue of motivation in musical practice in the higher education ambit, from three distinct frameworks: self-determination theory (Deci; Ryan, 1985) self-efficacy beliefs (Bandura, 1997), and flow theory (Csikszentmihalyi, 1999). For this, each referential is presented and illustrated based on the results of the recent researches made in the city of Curitiba (2007, 2008 and 2009), about motivation and musical practice. The researches presented were conducted through survey studies and the investigated population consisted of music colleges students. The results point to the possibilities of verifying the motivational process observing aspects such as: a) Observation of the confidence that the student has on their performance capacity and the effects of this conduct in the production of results; b) consideration of external factors (extrinsic motivation) and internal (intrinsic motivation), which guide the actions of the students in the everyday practice of music; c) observation of the process of concentration on the subject and the its relationship with good performance that generate the feeling of satisfaction and, consequently, the persistence in the study.

Keywords: flow theory, self-determination theory, self-efficacy beliefs

Introdução

A aprendizagem musical demanda um investimento pessoal de ordem física, mental e emocional, que, de acordo com Galvão (2006), envolve o indivíduo numa experiência multidimensional e multifacetada, pois, para sustentar um longo período de estudo são necessárias resistência e persistência por parte do instrumentista. Assim, o estudo sobre processos motivacionais, presentes na aprendizagem e prática musical, é um foco de pesquisa que pode auxiliar músicos e educadores a compreender aspectos do investimento pessoal dos sujeitos em suas práticas, bem como a observar o grau de envolvimento ativo desses sujeitos nas tarefas realizadas.

Dentre as teorias motivacionais que podem ser objeto de estudo no domínio da aprendizagem e prática musical destacam-se aquelas que ressaltam componentes cognitivos como crenças, metas, atribuições e variáveis afetivas. Neste texto, portanto, são apresentados três referenciais sobre processos motivacionais observados especialmente no contexto da prática musical de alunos de graduação em música: teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985), crenças de autoeficácia (Bandura, 1997) e teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 1999). Cada uma das teorias apresentadas é ilustrada com resultados de pesquisas desenvolvidas na cidade de Curitiba nos anos 2007, 2008 e 2009, buscando, por meio de dados empíricos, a observação de alguns dos pressupostos teóricos dos referenciais abordados. Tem-se, portanto, como exemplo de pesquisa sobre a teoria do fluxo, o estudo realizado por Araújo e Pickler (2008); sobre a teoria da autodeterminação o trabalho de Figueiredo (2010); e sobre as teorias da autoeficácia e autorregulação a pesquisa de Cavalcanti (2009).

Teoria do fluxo

A primeira teoria abordada neste texto é a teoria do fluxo (ou *flow theory*) desenvolvida por Csikszentmihalyi (1990, 1992, 1996, 1999, 2003), cujo foco é a qualidade do envolvimento dos sujeitos em atividades realizadas com grande concentração e emoção. O autor explica que o “estado de fluxo” é gerado a partir de componentes afetivos da motivação que direcionam a execução de uma atividade. Segundo Csikszentmihalyi (1999), o fluxo ocorre quando o indivíduo está totalmente envolvido, imerso, numa atividade que lhe proporciona desafio, no limiar de suas capacidades de controle.

Para Csikszentmihalyi (1999), o estabelecimento de metas é o primeiro passo para que em

seguida o indivíduo possa seguir para uma etapa de concentração. Desde que sejam mantidos desafios possíveis à capacidade do sujeito, a concentração pode gerar o estado de fluxo. Se os desafios estão além das possibilidades do sujeito, acabam causando ansiedade, preocupação e, conseqüentemente, frustração. Do mesmo modo, se os desafios estão abaixo das habilidades e capacidades do indivíduo podem causar o relaxamento e por conseqüência o desinteresse, a apatia, o tédio.

Conforme explica o autor, é necessário que os desafios sejam enfrentados num contexto em que estejam em equilíbrio com as habilidades do envolvido. Assim, o envolvimento do indivíduo na atividade realizada possui uma alta probabilidade de gerar o fluxo, isto é, um estado que mantém a mente concentrada a ponto de proporcionar perda da noção de tempo, sensação de bem-estar e alegria (ver Gráfico 1):



Gráfico 1. Relação entre desafios e habilidades para o processo do fluxo.

O sujeito, durante o estado de fluxo, encontra-se numa situação de equilíbrio entre os desafios e habilidades e tem sua energia psíquica totalmente focalizada e concentrada na atividade executada. Nesse caso, não há espaço na consciência para pensamentos diversos e para sentimentos externos ao foco da atividade. É um estado de perfeita harmonia entre energia física e psíquica, que altera a noção de tempo (“horas tornam-se minutos”).

Para Csikszentmihalyi (1999), alguns conteúdos acompanham a experiência do fluxo, como a emoção, as metas e as operações mentais (operações cognitivas). Esses conteúdos são descritos como “conteúdos da experiência” que se tornam inter-relacionados para que o fluxo seja gerado. As emoções são consideradas como estados interiores de consciência e são descritas pelo autor como os elementos mais subjetivos da consciência e também os conteúdos mais objetivos da mente, pois traduzem, muitas vezes, sensações físicas: “[...] a sensação física que experimentamos quando estamos apaixonados, envergonhados, felizes é

geralmente mais real para nós do que aquilo que experimentamos no mundo exterior [...]”. (Csikszentmihalyi, 1999, p. 25)

Para o autor, as emoções positivas (como, por exemplo, a felicidade, a alegria) estão relacionadas à entropia negativa, ou seja, são estados que ele denomina como de “negaentropia psíquica”, na qual o sujeito não precisa de atenção para refletir sobre si mesmo (como pena de si mesmo), facilitando que a energia psíquica flua livremente para a tarefa que se pretende investir. Já as emoções negativas como ansiedade, tédio, medo, tristeza produzem na mente do sujeito o que o autor define como “entropia psíquica”, que é um estado no qual o sujeito não pode usar a atenção de maneira eficiente para enfrentar tarefas externas, uma vez que precisa dela para restaurar sua “ordem interior subjetiva”.

As operações mentais cognitivas, de acordo com Csikszentmihalyi (1999), são realizadas por meio do pensamento e, na experiência de fluxo, ordenam a atenção. O autor explica que o sujeito tem a necessidade de concentrar sua atenção, pois, sem um foco definido, a consciência encontra-se normalmente num estado de caos, ou seja, a desordem de informações é uma condição normal da mente, na qual surgem os pensamentos aleatórios, sem sequencia lógica, dispersos. A concentração, portanto, exige um esforço do sujeito, uma espécie de controle sobre a vida psíquica. Tal estado será mais difícil e exigirá um esforço maior do sujeito se contrariar as emoções e a motivação. Para o autor, portanto, focalizar a mente quando o indivíduo está motivado torna-se fácil, mesmo que se encontrem dificuldades objetivas.

Já as metas, para Csikszentmihalyi (1992, 1999), são os elementos que focalizam a energia psíquica do indivíduo, e estão relacionadas com a autoestima na dependência das expectativas e do sucesso. Ele explica: “Uma pessoa pode desenvolver uma baixa auto-estima porque estabelece metas elevadas demais, ou porque alcança muito poucos sucessos.” (Csikszentmihalyi, 1999, p. 31)

Um exemplo de pesquisa sobre a teoria do fluxo: a investigação de Araújo e Pickler

Com base nesse referencial, Araújo e Pickler (2008) procuraram discutir a motivação na prática musical de estudantes de nível universitário como elemento que possibilita a experiência do “estado de fluxo”, focalizando especialmente aspectos que geram a concentração na prática musical dos indivíduos. O objetivo geral das pesquisadoras foi

investigar os processos motivacionais que conduzam a prática de estudantes de música e que favoreçam tal experiência. Para operacionalizar essa investigação, as autoras optaram pela pesquisa de levantamento, ou *survey*, de pequeno porte.

De acordo com Araújo e Pickler (2008), foram convidados a participar dessa pesquisa alunos dos cursos de música da Universidade Federal do Paraná (UFPR), licenciandos e bacharelados de diferentes períodos. Para coletar os dados, foi elaborado um questionário composto de questões abertas, fechadas e dissertativas, tendo como foco a aquisição do maior número de dados possíveis, para o alcance dos objetivos propostos.

Os focos das questões foram dados de caracterização do perfil do grupo e dados sobre a probabilidade da experiência de fluxo. Os questionários foram enviados, no final do ano de 2007, por *e-mail*, aleatoriamente, para um grupo de alunos, obtendo-se um total de 20 questionários respondidos. Alguns dados sobre o perfil dos participantes encontram-se na Tabela 1:

Tabela 1. Perfil dos participantes
(adaptado de Araújo; Pickler, 2008).

Tipo de habilitação	Licenciatura em música	12
	Bacharelado em música	8
Sexo	Masculino	11
	Feminino	9
Prática musical	Instrumentistas	11
	Cantores	2
	Ambos	7
Já estudou em algum tipo de escola/academia de música, com exceção do ensino superior?	Sim	17
	Não	3
Há quanto tempo estuda?	menos de 3 anos	8
	3 anos	0
	mais de 3 anos	9
	não responderam	3
Estuda com frequência?	mais ou menos	6
	Sim	11
	Não	3
Recebe apoio/incentivo familiar ou de amigos?	Sim	16
	Não	4

Em relação à experiência de fluxo dos participantes, as autoras definiram alguns elementos discutidos por Csikszentmihalyi (1999), considerados como relativos ao processo do fluxo, como dados sobre concentração, emoção, metas e autoestima. Nesse sentido, os resultados da quantificação dos dados foram tabulados na tabela a seguir (Tabela 2):

Tabela 2. Reportamento para experiência de fluxo (adaptado de Araújo; Pickler, 2008).

	Estuda/ensaia (n. de alunos)					Toca em público (n. de alunos)				
	Sempre	Quase sempre	De vez em quando	Raramente	Nunca	Sempre	Quase sempre	De vez em quando	Raramente	Nunca
1. Perder a noção do tempo = C	3	5	6	3	3	4	3	5	2	3
2. Sensação de bem-estar = E	8	8	4	0	0	5	8	2	2	0
3. Alegria = E	7	8	4	1	1	6	6	2	0	1
4. Prazer momentâneo = E	8	8	4	0	0	6	7	3	0	1
5. Vontade de continuar tocando no momento = M	8	7	4	0	1	8	5	1	1	1
6. Vontade de superar desafios = M	14	3	3	0	2	6	4	5	0	0
7. Satisfação com o resultado = A	5	7	5	2	1	2	8	6	0	0
8. Sentimento de que sua prática se torna melhor = A	6	10	4	0	0	3	9	4	1	0
9. Se desligar de situações exteriores = C	8	7	3	0	1	7	6	2	1	1
10. Vontade de tocar/cantar cada vez mais = M	12	5	3	0	0	11	3	2	0	1

C = concentração; E = emoção; M = metas; A = autoestima.

Segundo Araújo e Pickler (2008), é possível observar na tabela dados já apontados por autores como Custodero (2006), O'Neill (1999) e Addressi e Pachet (2007), que indicam em seus estudos uma relação clara entre a persistência no estudo e a satisfação da experiência vivenciada. Assim, a obtenção de índices significativos da escala nas opções "sempre" e "quase sempre" nas categorias "concentração" e "metas" (vinculados à "persistência" nas questões 1, 5, 6, 9 e 10) se relacionam aos índices encontrados nas categorias "emoção" e "autoestima" (vinculados à "satisfação vivenciada" nas questões 2, 3, 4, 7 e 8) especialmente no contexto de estudo/ensaio. Em termos gerais, os fatores vivenciados na prática, como o prazer momentâneo, vontade de superar desafios, desligamento de situações exteriores – discutidos por Csikszentmihalyi (1999) – são alguns dos elementos que indicam que a maioria dos participantes da pesquisa, em maior ou menor grau, já havia experimentado, em suas práticas musicais, o estado de fluxo. Outra constatação na pesquisa de Araújo e Pickler (2008) foi a observação de que alguns estudantes, especialmente na atividade da apresentação pública, não vivenciavam a experiência de fluxo em suas práticas musicais. Esse dado foi relacionado ao pequeno número de respondentes que assinalaram certos fatores da experiência, apresentados na tabela, como "nunca vivenciados". Por fim, outro dado significativo observado na síntese dessa pesquisa de Araújo e Pickler (2008) foi a observação de que existem fatores extrínsecos e intrínsecos que competem para a motivação dos participantes quanto à prática musical; entre tais fatores, observa-se o apoio familiar, o interesse pelas apresentações, o prazer e a alegria na *performance*, entre outros.

Também o estabelecimento de metas – elemento significativo na condução do estado de fluxo conforme Csikszentmihalyi (1999) – foi apontado na conclusão da pesquisa, como situações vivenciadas pela maioria dos participantes, a partir da indicação das ações sobre vontade na superação dos desafios e o interesse de praticar cada vez mais. Todos os resultados indicados, no entanto, ainda não são passíveis de generalizações para outros contextos, tendo em vista o pequeno grupo de participantes dessa pesquisa.

Crenças de autoeficácia e autorregulação

Autorregulação da aprendizagem é a capacidade de autoensino, ou seja, ser capaz de preparar, facilitar e controlar a própria aprendizagem. Para o músico, a aquisição desse tipo de competência é tão importante como a aquisição de competências auditivas ou motoras, e determinante para um bom desempenho (Hallam, 2001).

Entre os recentes estudos que investigam a autorregulação da aprendizagem estão aqueles delineados pela teoria social cognitiva elaborada por Albert Bandura, que, segundo Azzi e Polydoro (2006), vem oferecendo importante contribuição para a psicologia contemporânea. A teoria social cognitiva descreve o homem como um ser proativo, agente da sua própria história, não apenas espectador. Nessa perspectiva, a capacidade de autorregulação é descrita como uma das características fundamentais do homem agente (Polydoro; Azzi, 2008). Pesquisas sobre autorregulação estão sendo desenvolvidas em diferentes domínios por Bandura e outros pesquisadores a partir da teoria

social cognitiva. Fundamentado nessa abordagem teórica, Zimmerman e Cleary (2006) propõem um modelo de autorregulação acadêmica que inclui três fases cíclicas:

a) Fase antecedente: essa fase é anterior ao processo de aprendizagem e envolve planejamento, análise da tarefa e motivação pessoal. Nessa etapa, as crenças que precedem o esforço para aprender direcionam a ação que conduz à aprendizagem, portanto envolve crenças de autoeficácia, resultado esperado, valor/significado da tarefa, estabelecimento de metas e seleção de estratégias. O modelo de Zimmerman (Zimmerman; Cleary, 2006, p. 56)¹ identifica algumas variáveis motivacionais, porém as crenças de autoeficácia são descritas como elemento-chave desse processo.

b) Fase do controle do desempenho: envolve automonitoramento ou auto-observação, autocontrole, concentração e autoinstrução.

c) Fase da autorreflexão: inclui autoavaliação (autojulgamento), atribuições, autorreações e adaptação. Essa fase se desenvolve depois da performance através da autoavaliação dos resultados obtidos por meio das ações selecionadas, organizadas e implementadas de acordo com as metas estabelecidas.

A fase antecedente influencia a fase do controle do desempenho que, por sua vez, influencia a fase autorreflexiva. O ciclo está completo quando a fase autorreflexiva exerce influência sobre a antecedente, “[...] como resultado, os indivíduos que são bons auto-reguladores expandem o seu conhecimento e competências cognitivas” (Zimmerman, 1990 apud Polydoro; Azzi, 2008, p. 160). Contudo, o elemento central do processo de autorregulação está na percepção pessoal do aluno sobre si mesmo, o quanto se percebe capaz ou o que pensa a respeito de suas habilidades (Zimmerman, 1989). Sendo assim, o instrumentista precisa perceber-se capaz de autorregular sua aprendizagem.

A motivação do aluno para autorregular suas sessões de prática instrumental depende também das crenças em sua própria capacidade de se autorregular (McPherson; McCormick, 2006), ou seja, a efetiva autorregulação requer não somente

habilidades autorregulatórias, mas também forte crença na própria capacidade de autorregulação (Bandura, 1997).

As crenças de autoeficácia são o constructo central da teoria social cognitiva. Quando o indivíduo pergunta “eu posso fazer?” está se questionando sobre suas crenças de autoeficácia em relação a algo. As crenças do aluno em sua capacidade como instrumentista afetam suas aspirações, seu nível de interesse nas atividades musicais e seu comprometimento com o estudo.

Exemplo de pesquisa sobre autorregulação e autoeficácia: a investigação de Cavalcanti

Para verificar a aplicação da teoria de Bandura, Cavalcanti (2009) realizou um estudo sobre as crenças de autoeficácia e a autorregulação da prática instrumental de músicos instrumentistas. Para tanto, foram consideradas algumas orientações de Bandura (2006), nas quais o autor esclarece que a construção de uma escala com o objetivo de acessar a eficácia no domínio da autorregulação requer primeiro que o pesquisador identifique as várias formas de desafios e impedimentos. Por intermédio de entrevistas ou questionários, os indivíduos descrevem os obstáculos que dificultam sua *performance* para as tarefas requeridas regularmente. Os desafios identificados devem ser descritos em itens de uma escala de autoeficácia; sendo assim, em uma escala formal, os participantes julgam sua habilidade para enfrentar os desafios ou sobrepujar os obstáculos que surgem ao longo do caminho.

Cavalcanti (2009), portanto, aplicou o estudo de levantamento ou método *survey* em três fases para alunos regularmente matriculados em curso de bacharelado em música de uma instituição da cidade de Curitiba, e distribuídos em turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano.

Primeira fase

Um questionário foi elaborado de acordo com as três fases cíclicas de Zimmerman (Zimmerman; Cleary, 2006) e organizado nas seguintes subescalas: planejamento, metas, estratégias, motivação, monitoramento, autoavaliação e atribuições. Diante das questões apresentadas, um total de 42 instrumentistas identificaram os desafios ou dificuldades que enfrentavam no processo de autorregulação da sua prática instrumental. Nessa pesquisa, foram considerados somente os itens que obtiveram um percentual acima de 40% das respostas. Os desafios ou impedimentos comuns a todas as turmas foram:

¹ Crenças de autoeficácia desempenham um papel crítico para a fase antecedente porque podem sustentar altos níveis de motivação e resiliência quando estudantes encontram obstáculos ou dificuldades. Por exercer influência sobre a fase antecedente, as crenças de autoeficácia exercerão influência sobre as outras fases de autorregulação, já que o processo é cíclico.

1) Planejamento do estudo. Planejamento envolve gestão do tempo, isto é, o instrumentista define um tempo específico e organiza o dia ou a semana para realizar suas atividades de aprendizagem; por exemplo, estudar tal obra musical na segunda-feira; na terça, praticar por mais tempo e somente as passagens mais difíceis; na quarta, tocar todo o repertório. Nessa questão, 48,83% dos estudantes responderam que, para eles, cumprir essa tarefa era um desafio.

2) Motivação. Aprender a tocar um instrumento musical exige longos períodos de estudo e de prática instrumental. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que o estudante exerça controle sobre o próprio comportamento e mantenha-se motivado. Portanto, na subescala da motivação, buscou-se investigar se o instrumentista entendia como uma situação desafiadora ou encontrava dificuldades para manter-se motivado diante da necessidade de praticar nas seguintes circunstâncias: 1) em dias ou horários que não faziam parte da sua rotina; 2) por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem de uma obra musical; 3) quando não gostava do repertório que estava estudando e 4) sentindo-se cansado fisicamente, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde.

Diante das questões apresentadas, 55,81% dos instrumentistas responderam que se deparavam com uma situação desafiadora quando precisavam praticar em dias ou horários que não faziam parte da sua rotina; 76,74% identificaram como desafio praticar quando não gostavam do repertório que estavam tocando e 83,3% dos participantes responderam que praticar ao sentir-se cansado, ansioso, estressado ou doente também apresentava-se como uma situação desafiadora.

3) Monitoramento. Monitorar as sessões de prática instrumental requer concentração nas metas estabelecidas e autocontrole para supervisionar o estudo, ou seja, envolve atenção seletiva aos aspectos particulares do próprio comportamento. Nessa subescala, 60% dos instrumentistas responderam que encontravam dificuldades para monitorar sua prática instrumental.

Alguns itens do questionário foram identificados como desafios enfrentados especificamente por certas turmas; por exemplo, uma análise transversal revelou que um percentual maior de músicos do 2º

ano encontrava dificuldades para selecionar estratégias adequadas durante sua prática instrumental. Outra análise dos dados coletados esclareceu que somente os instrumentistas do 4º ano encontraram dificuldades para avaliar como estavam respondendo às orientações recebidas do professor em sala de aula.

Segunda fase

Nessa etapa, os itens do questionário identificados pelos alunos de instrumento como obstáculos ou desafios foram listados em quatro escalas intituladas como "inventários de avaliação" (Bandura, 2006). As respostas dos instrumentistas deram origem a uma escala do 1º ano – com 16 itens distribuídos nas subescalas de planejamento, estratégias, motivação e monitoramento; 2º ano – escala com 15 itens distribuídos nas subescalas de planejamento, estratégias, motivação e monitoramento; 3º ano – escala com 11 itens distribuídos nas subescalas de planejamento, motivação e monitoramento; 4º ano – escala com 16 itens distribuídos nas subescalas planejamento, estratégias, motivação, monitoramento e avaliação. Deve-se enfatizar que foram identificados alguns desafios comuns e outros específicos para certas turmas; sendo assim, foi necessário construir um inventário de avaliação para cada ano.

Um teste-piloto foi aplicado a 46 estudantes do curso de graduação em música da Universidade Federal do Paraná que, diante das tarefas requeridas, descreveram seu grau de confiança em uma escala crescente de 1 (nada confiante) a 10 pontos (totalmente confiante). Os índices de consistência interna das escalas medidos pelo alfa de Cronbach foram: 1º ano = 0,91; 2º ano = 0,84; 3º ano = 0,75; 4º ano = 0,82.

Terceira fase

Os inventários de avaliação definitivos foram aplicados nesta fase da pesquisa a uma amostra de 36 instrumentistas que responderam aos itens que discriminavam as tarefas diversas descrevendo a força de sua crença nas capacidades pessoais para executar as atividades requeridas. Os dados coletados foram analisados estatisticamente.

Os resultados obtidos por Cavalcanti (2009) revelaram que, de acordo com o tempo de curso, os músicos apresentaram crenças mais baixas de autoeficácia em alguma subescala da fase antecedente, da fase do controle do desempenho ou da fase autorreflexiva. Para a autora, alguns pontos foram observados para enfatizar esse resultado:

a) Enquanto os participantes do 2º ano (53%) e do 4º ano (82%) demonstraram muita confiança em sua capacidade de planejar o estudo, 60% dos instrumentistas do 1º ano e 56% do 3º ano não apresentaram o mesmo grau de confiança, pois optaram pelos graus mais baixos da escala. No entanto, quando se depararam com a necessidade de planejar seu estudo e atender às responsabilidades familiares que também exigiam sua atenção, percebeu-se que a confiança diminuiu em todas as turmas.

b) Diante de uma nova peça para estudar, o aluno pode encontrar maior dificuldade, despendendo mais tempo e esforço por não saber utilizar estratégias adequadas. Nessa subfunção, os participantes do 2º ano demonstraram alguma ou muita dificuldade em aplicar um percentual maior de estratégias em relação às outras turmas, e apresentaram também as crenças de autoeficácia mais baixas para utilizá-las em sua prática.

c) Os participantes do 1º, 2º, 3º e 4º ano, um percentual acima de 50%, responderam que, para eles, era um desafio praticar em dias ou horários que não faziam parte da sua rotina, quando não gostavam do repertório que estavam estudando ou quando estavam sentindo-se cansados, ansiosos, estressados ou enfrentando outros problemas de saúde. No entanto, os resultados revelaram que, enquanto um percentual acima de 40% dos músicos do 1º, 2º e 4º ano demonstraram fortes crenças em sua capacidade de autorregular sua prática instrumental diante das circunstâncias apresentadas, os músicos do 3º ano não apresentaram o mesmo nível de crenças de autoeficácia para fazê-lo. Ou seja, em 75% das situações relacionadas à motivação descritas nesse estudo, os alunos do 3º ano apresentaram também as mais baixas crenças de autoeficácia.

d) No processo de autorregulação, durante suas sessões de prática, o músico monitora seu comportamento. Ele observa os procedimentos utilizados, substitui estratégias que não estão produzindo o resultado esperado, concentra-se em suas metas observando se está caminhando em direção aos seus objetivos e corrige possíveis falhas. Nesse estudo, os instrumentistas com mais tempo de curso demonstraram maior confiança em sua capacidade de automonitorar sua prática instrumental, pois, em relação às outras turmas, o 3º e o 4º ano obtiveram um

percentual maior de instrumentistas muito confiantes.

e) Autoavaliação é uma subfunção da fase autorreflexiva e ocorre após a *performance*. Somente os instrumentistas do 4º ano, 50%, demonstraram baixas crenças de autoeficácia para avaliar como estão respondendo às orientações recebidas do professor em sala de aula. Portanto, embora o maior percentual de respostas tenha se concentrado na alternativa muito confiante ou nos graus 7, 8 e 9 das escalas, faz-se necessário considerar também aquelas situações que, nessa pesquisa, obtiveram um percentual de 30% ou mais para a alternativa pouco confiante em todas as turmas, isto é, para os graus mais baixos das escalas, pois, diante de alguns obstáculos, os estudantes demonstraram pouca confiança em sua capacidade de autorregular sua prática instrumental.

Com base nos resultados obtidos, Cavalcanti (2009) observa que o instrumentista que acredita ser capaz de planejar o estudo pode não sentir o mesmo quando precisa monitorar suas metas ou avaliar os resultados do seu desempenho. Pelo julgamento que faz de suas capacidades o estudante pode desistir de seguir em frente e, nessas circunstâncias, todo o processo pode ser interrompido. Assim, de acordo com Bandura (1986), o julgamento pessoal de autoeficácia cria o incentivo necessário para agir e direcionar a própria ação, pois o indivíduo antecipa mentalmente o que pode realizar para atingir os resultados esperados. A menos que o aluno de instrumento acredite em sua capacidade de produzir resultados, não terá incentivo para agir ou perseverar diante das dificuldades. Portanto, os músicos com fortes crenças de autoeficácia devem ter a oportunidade de continuar fortalecendo essas crenças pessoais. No entanto, aqueles que são assediados por dúvidas quanto às próprias capacidades precisam de experiências nas quais suas crenças sejam cultivadas e constantemente fortalecidas.

Teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação (*self-determination theory*), discutida por Deci e Ryan (1985) é definida como uma abordagem da motivação e personalidade humana que usa métodos empíricos para determinar os recursos internos da personalidade e da autorregulação. Essa teoria teve início no começo dos anos 1970 e vem sendo revista e reelaborada a partir dos dados obtidos em pesquisa com essa orientação. Um dos pressupostos da te-

oria é referente ao processo de integração, no qual o indivíduo incorpora no seu processo motivacional aspectos (ou eventos externos) do seu ambiente de convivência. Tais aspectos ou eventos externos podem gerar comportamentos de base intrínseca ou de base extrínseca.

Na teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 2000) são discutidas três necessidades psicológicas básicas, que podem ser definidas como nutrientes psicológicos inatos que são essenciais para o desenvolvimento psicológico, a integridade e o bem-estar, ou seja, as necessidades de competência, de autonomia e de vínculo que, quando satisfeitas, produzem elevada motivação e saúde mental, mas, quando impedidas ou frustradas, conduzem a uma diminuição da motivação e do bem-estar (Ryan; Deci, 2000a).

Segundo Deci e Ryan (2000), para a saúde psicológica é necessária a satisfação das três necessidades. Além disso, os autores trabalham com a hipótese de que a satisfação das necessidades

pode facilitar um estilo motivacional denominado *motivação intrínseca*, que se caracteriza, segundo Guimarães e Boruchovich (2004), pelo envolvimento do sujeito em uma atividade por sua própria causa, considerando a atividade interessante, envolvente ou geradora de satisfação.

Enquanto a motivação intrínseca se relaciona a uma orientação interna do sujeito, a motivação extrínseca é definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, objetivando recompensas ou evitando punições (Guimarães, 2004). Assim, a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca foi reinterpretada por Deci e Ryan (2000) de forma a se estabelecerem diferentes qualidades da motivação extrínseca, algumas representando formas extenuantes da motivação e outras representando ação (Ryan; Deci, 2000b). Foram considerados tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca, evidenciados por meio de um processo de *internalização* que dá suporte à ideia do *continuum* de autodeterminação (ver Figura 1).

Forma motivacional	Amotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
		Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	
Estilos regulatórios	Não regulatório	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Intrínseco
Locus de percepção de causalidade	Impessoal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Comportamento	Não autodeterminado ←————→ Autodeterminado					

Figura 1. Continuum de autodeterminação (baseada no modelo de Ryan; Deci, 2000a).

Segundo os autores, o processo de *internalização* ocorre quando a pessoa incorpora de modo autônomo as regras, valores ou exigências do contexto socioambiental. Esse conceito está ligado à ideia de que os fatores externos também podem ser integrados ao *self*, atuando como se fossem princípios da própria pessoa, ou seja, o desenvolvimento para tipos mais autônomos de regulação do comportamento depende do sucesso na *internalização* de regras e valores exteriores. Por meio desse processo é possível afirmar que o ser humano pode se sentir autodeterminado mesmo quando responde a um evento externo.

A desmotivação (*amotivação*) está no início do *continuum* e nesse ponto do processo não

existe pressão que faça o indivíduo agir. O que caracteriza essa forma motivacional são as baixas percepções de competência para a realização da atividade, desvalorização das contingências que regulam o comportamento e falta de intenção para agir (Deci; Ryan, 1985). Na motivação extrínseca por *regulação externa*, a força que controla a motivação de uma pessoa está ligada a recompensas ou punições. A motivação extrínseca por *regulação introjetada*, por sua vez, está relacionada a um controle da motivação reconhecido pelo indivíduo, mas não aceito como próprio. A motivação extrínseca por *regulação identificada* é o terceiro tipo de estilo regulatório, e se caracteriza pela valorização da atividade e importância pessoal. A identificação reflete um valor consciente de regulação tal que a

ação é aceita como pessoalmente importante (Deci; Ryan, 1985). E, por fim, a motivação extrínseca por *regulação integrada* apresenta um alto grau de autodeterminação. Nessa qualidade de motivação, o estilo regulatório do comportamento é definido pela integração dos valores, metas e exigências externas ao *self*.

Com base na proposta do *continuum* de autodeterminação é possível concluir que é importante fomentar a motivação autônoma (regulação identificada, integrada e intrínseca), pois o processo de internalização das exigências e valores externos torna a motivação extrínseca também autodeterminada.

Exemplo de estudo com base na teoria da autodeterminação: um estudo-piloto com bacharelados em violão de Figueiredo

Um estudo-piloto foi desenvolvido por Figueiredo² para avaliar a autonomia dos bacharelados em violão, referente ao estudo do instrumento musical, performance artística e a prática de ensino. Esse estudo-piloto, por sua vez, serviu de base para a condução de outra coleta de dados desenvolvida em estudo posterior pelo próprio autor. Com foco nas questões sobre estudo do instrumento musical, performance artística e prática de ensino, Figueiredo (2010) desenvolveu um questionário fundamentado em outros questionários com escalas de autodeterminação já aplicados (academic self-regulation questionnaire), aprendizagem (learning self-regulation questionnaire) e atividade física (exercise self-regulation questionnaire). o questionário aplicado foi dividido em três partes: estudo, performance e ensino.

a) Estudo: o foco das questões nessa parte da pesquisa foi a análise da autonomia dos alunos em relação ao estudo do instrumento musical. Ao participante foi apresentada uma afirmação inicial, “Eu estudo violão”, seguida de 15 alternativas que complementavam a afirmação.

b) *Performance*: nessa parte da pesquisa o escopo foi a análise da autonomia dos alunos em relação às atividades musicais perante um público espectador, como em concertos, recitais e apresentações diversas. Ao participante foi apresentada uma afirmação inicial, “Eu realizo atividades de *performance*”, seguida de 15 alternativas que

complementavam a afirmação.

c) Ensino: a análise da autonomia dos bacharelados em relação à prática de ensino do instrumento musical, ou seja, do trabalho como professor³ foi o foco principal desse quesito. Ao participante foi apresentada uma afirmação inicial, “Eu trabalho como professor de violão”, seguida de 15 alternativas que complementavam a afirmação.

A escala consistiu de 15 itens para cada parte do questionário, sendo cada ponto do *continuum* de autodeterminação avaliado por um conjunto de três itens, com exceção da motivação extrínseca por *regulação integrada*, que não consta na avaliação. As respostas foram assinaladas em uma escala Likert de 7 pontos (de “1 = discordo plenamente” a “7 = concordo plenamente”).

Participaram do estudo 20 estudantes do curso de bacharelado em instrumento – violão, de uma instituição de ensino superior na cidade de Curitiba, sendo 19 homens (95%) e uma mulher (5%). A distribuição por faixas de idade foi: 4 participantes até 19 anos (20%); 12 participantes entre 20 a 25 anos (60%); 1 participante com mais de 25 anos (5%) e 3 participantes não indicaram a idade.

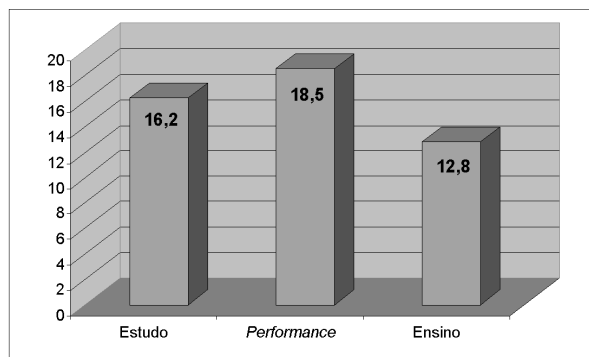
Para avaliar as respostas, Figueiredo (2010) utilizou o índice de autonomia relativa (*relative autonomy index – RAI*), que traduz em números a autodeterminação do entrevistado. Na primeira parte do questionário, referente ao estudo do instrumento musical, o índice médio obtido pelos alunos alcançou 16,2 pontos. Na segunda parte, referente à *performance* artística, o índice médio atingiu 18,9 pontos, enquanto a terceira parte, referente ao ensino do instrumento, obteve o índice médio de 12,8 pontos (Gráfico 2).

A questão *performance* foi a que apresentou maior índice de autodeterminação, podendo, assim, ser associada ao prazer e satisfação típicas da motivação intrínseca. Já o quesito *estudo* apresentou um índice de autonomia relativamente inferior a *performance*. Isso pode ser relacionado ao sistema de ensino que utiliza programas, prazos e notas para direcionar o estudo. Tais fatores podem contribuir para a motivação extrínseca por *regulação externa* e introjetada, como, por exemplo, no caso de um aluno que estuda uma peça musical com o único objetivo de obter uma boa nota na prova.

³ Foi constatado que, apesar dos participantes estarem cursando a graduação, apenas dois não exerciam atividades de docência em escolas, academias de música ou atividades como professores de violão autônomos.

² O estudo posterior foi apresentado como dissertação de mestrado (Figueiredo, 2010).

Gráfico 2. Índices obtidos nas questões estudo, performance e ensino.



Figueiredo (2010), no entanto, evidencia que os fatores externos também podem ser bons para motivar o estudo deliberado dos alunos, se forem administrados de maneira a facilitar o processo de internalização, alterando o estilo regulatório para identificado e integrado. Para isso, as atividades acadêmicas devem auxiliar na satisfação das necessidades psicológicas básicas, fazendo com que os alunos se sintam competentes, autodeterminados e vinculados a um grupo social.

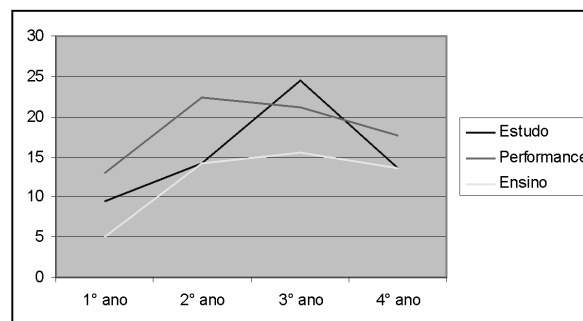
Nos resultados da pesquisa o autor observa que a questão *ensino* apresentou um índice de autonomia relativamente inferior a *estudo* e *performance*. Uma explicação para esse fato, segundo ele, pode estar vinculada à constatação de que o trabalho com a docência não é prioridade entre os músicos que cursam o bacharelado.

O índice de autonomia relativa também foi calculado, de acordo com Figueiredo (2010), nos diferentes anos do curso. A análise do gráfico (Gráfico 3) mostra uma curvatura parecida nos três quesitos, em que a autonomia relativa aumentou até o 2º ou 3º ano e sofreu uma queda no 4º ano. Esta análise sugere que no 1º ano de curso os alunos demonstraram relativamente menos autonomia. No 2º e 3º ano, os alunos demonstraram maior autonomia, que aparentemente diminuiu no 4º ano do curso por conta, possivelmente, do grau de exigência/dificuldade do repertório musical que o aluno deve cumprir nessa etapa acadêmica.

Conclusão sobre a aplicação dos referenciais

A aprendizagem do instrumento musical requer a aquisição e a manutenção de um repertório complexo de habilidades, além de um significativo comprometimento pessoal que se prolongará por anos de prática. Assim, muitos músicos sustentam longos períodos de prática para adquirir uma técnica proficiente; no entanto, no percurso que conduz à *expertise*, o acúmulo de horas não garante por si

Gráfico 3. Índices obtidos nos diferentes anos do curso.



só um ótimo desempenho, pois uma *performance* instrumental bem-sucedida depende também da forma como se conduzem essas sessões de prática (Pearce, 2004).

Portanto, não basta debruçar-se por tempo indeterminado em uma atividade específica, mas trata-se de organizar uma sessão de prática de forma que seja produtiva, eficiente e direcionada aos objetivos que se quer alcançar. A prática torna-se eficiente quando envolve planejamento, estabelecimento de metas e estratégias adequadas que possibilitem ao instrumentista a oportunidade de alcançar seus objetivos.

Os três estudos apresentados, de modo geral, enfatizam a importância de compreender-se a prática musical como uma atividade multifacetada que, mais do que empreender horas em atividades repetitivas, requer motivação e compromisso com metas almeçadas, o que demanda desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Levando-se em consideração as três perspectivas teóricas abordadas neste texto e com base nos resultados de pesquisas apresentados, pôde-se verificar que a motivação para a prática musical pode ser averiguada por meio de alguns fatores, como:

- A observação da confiança que o estudante tem sobre sua capacidade de desempenho e os efeitos dessa conduta na produção dos resultados.
- A consideração dos fatores externos (da motivação extrínseca) e internos (da motivação intrínseca), que guiam as ações dos estudantes na prática musical cotidiana.
- A observação do processo de concentração do sujeito e a relação desta com o bom desempenho, que geram o sentimento de satisfação e, conseqüentemente, a persistência no estudo.

A prática instrumental, portanto, faz parte da rotina dos estudantes de música e também do dia a dia dos que desejam continuar sua carreira profissional. Sendo assim, a compreensão dos mecanismos psicológicos ligados à complexidade

dinâmica que é a motivação do aluno/musicista pode auxiliar na aplicação de diferentes estratégias pelos educadores musicais, com o intuito de facilitar a aprendizagem e promover o pleno desenvolvimento das habilidades essenciais à prática musical.

Referências

- ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. *Cognição e Artes Musicais*, Curitiba: DeArtes, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2007.
- ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. In: ANAIS DO SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, maio 2008. Disponível em: <http://www.ffich.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 9-24.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- _____. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- _____. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 307-337.
- CAVALCANTI, C. R. P. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos e instrumentistas*. Dissertação (Mestrado em Música)—Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.
- _____. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- _____. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins, 1996.
- _____. *A descoberta do fluxo: psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. *Good business: flow, leadership and making of meaning*. New York: Viking, 2003.
- CUSTODERO, L. A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 381-399.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- _____. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, p. 227-268, 2000.
- FIGUEIREDO, E. A. F. *A motivação de bacharelandos em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música)—Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 169-174, ago. 2006.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 37-57.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- HALLAM, S. The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.
- McPHERSON, G.; McCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 332-336, 2006.
- O'NEILL, S. Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 141, p. 129-134, 1999.
- PEARCE, E. Y. Self-directed practice: the key to both student success and motivation. *The American Music Teacher*, v. 54, n. 2, p. 29-30, 2004.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-164.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000a.
- _____. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Maryland, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000b.
- ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.
- ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.

Recebido em 30/06/2010

Aprovado em 07/08/2010

Diversidade e formação de professores de música

Diversity and music teacher education

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
cmgabr@yahoo.com.br

Resumo. Este artigo se propõe a refletir sobre a formação inicial de professores de música, a partir dos resultados da pesquisa* que teve como objetivo investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva de 17 licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. O referencial teórico está fundamentado em conceitos da teoria crítica pós-moderna, proposta por Santos (2005). A partir da análise, considerei que a diversidade ainda não faz parte da formação como um projeto consolidado institucionalmente e que o conhecimento é predominantemente monocultural. Esses aspectos tornam a formação um espaço de tensões e possibilidades. Proponho que ela seja vista a partir de uma ecologia da formação, como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, consequentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade.

Palavras-chave: diversidade, formação inicial de professores de música, ecologia da formação de professores de música

Abstract. This work presents a reflection on the music teachers' initial education, based on research results, which aimed at investigating how future music teachers are being educated to work with/in the diversity present in the society, from the perspective of the 17 music student-teachers. The theoretical framework was composed by concepts coming from the post-modern critical theory, proposed by the Portuguese sociologist Santos (2005). The analysis revealed that diversity is still not part of the initial education course as an institutional project and that the knowledge present in the course is mainly monocultural. Based on such aspects, the initial education course can be understood as a place of tensions and possibilities. Then, I propose that it be conceived as an ecology of education, as a space of interrelationships where the intercultural dialogues are exercised and, consequently, it will become possible to live educational processes with/in diversity in order to educate music teachers who can work with/in diversity.

Keywords: diversity, music teachers' initial education, ecology of music teachers' education

Introdução

*Quando comesares a tua viagem para Ítaca,
reza para que o caminho seja longo,
cheio de aventura e de conhecimento.
Konstatinos Kaváfis, Ítaca*

A produção de conhecimentos pode ser comparada a viagens que empreendemos durante a nossa vida. Como em toda viagem, escolher o

destino é uma das primeiras decisões que se apresentam. Assim, quando construí o objetivo geral da pesquisa aqui socializada – investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos –, iniciei formalmente uma viagem que estava planejada, havia algum tempo, cheia de “aventura e conhecimento”. Nessa viagem, a formação de professores de música, lugar de minha atuação

* Pesquisa realizada sob a orientação da Prof^a Dr^a Luciana Del-Ben, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que resultou na tese de doutorado intitulada *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul* (Almeida, 2009). A autora foi bolsista da Capes/PICDT.

profissional, seria o porto de partida e também aonde eu queria chegar. Dessa forma, tive como objetivos específicos¹ identificar em que condições (condição de produção/reprodução dos discursos e práticas na universidade e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades) os licenciandos estão sendo preparados; identificar quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor; e analisar que conhecimentos são priorizados nessa formação.

A delimitação do objeto do estudo, diversidade e formação de professores de música, foi composta a partir de minhas experiências, pessoais e profissionais, e da literatura revista para esse fim. Nessa revisão, situei o termo “diversidade” na legislação educacional brasileira, na educação e na educação musical. Diversidade é um tema que transversaliza todas as áreas do conhecimento, embora a maior concentração da produção científica sobre essas questões esteja na educação, na sociologia, na antropologia e no direito. A legislação educacional brasileira, em vários de seus documentos, menciona conceitos comumente associados ao termo “diversidade”. Dentre esses documentos estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2001, 2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Brasil, 1999).

Como previsto na legislação educacional, a diversidade pode ser tratada na área da educação como temática da formação de professores, do currículo e da didática. Isso se reflete nas pesquisas e na literatura dessa área, onde os autores utilizam uma pluralidade de termos para discutir essas questões, tais como diversidade sócio-étnico-cultural (Capelo, 2003); diferenças sociais, étnicas, culturais e linguísticas (Zeichner, 1993); educação multicultural crítica pós-colonial (McLaren, 2000); educação intercultural (Fleuri, 2003); educação intercultural crítica (Canen, 2000); educação em direitos humanos e educação não discriminatória (Candau, 2003), entre outros. Como é possível

¹ Objetivos construídos a partir do texto de Clemêncio (2003, p. 102-103).

perceber, os termos “diversidade”, “diferença” e “educação” estão sempre adjetivados e, na maioria das vezes, relacionados à cultura.

A área de música, embora apresente reflexão sobre a diversidade, ainda o faz de forma seccionada e prioriza, na maioria das vezes, a diversidade geralmente denominada de cultural. Dentre essas perspectivas estão a educação musical em uma sociedade pluralista (Swanwick, 1988), a educação musical multicultural (Anderson; Campbell, 1996), a educação musical em e para uma sociedade multicultural (Kwami, 1996), a educação musical a partir de uma perspectiva multicultural (Giraldez, 1997), a educação musical no contexto da diversidade, pluralidade e mudança (Bowman, 2003), a educação musical intercultural (O’Flynn, 2005), entre outras. Essa é a vertente que, em um primeiro olhar, parece estar diretamente relacionada com o campo de estudo da subárea de etnomusicologia, ou seja, a música como cultura.

No entanto, a subárea de educação musical, além da relação que estabelece com a etnomusicologia, pode acrescentar outras contribuições referentes ao seu objeto de estudo. Dessa forma, categorias não sonoras, como as sociais, étnicas e raciais, são importantes e necessárias na construção do conhecimento, no âmbito da educação musical. Além disso, nesse contexto, esses componentes integram, também, as relações das pessoas com as músicas (Kraemer, 2000), na perspectiva do ensino e da aprendizagem, em um contexto institucional.

A teoria crítica pós-moderna e o *design* da pesquisa

Nesse percurso da construção de conhecimentos, trazia comigo alguns aspectos de minha subjetividade, principalmente meus preconceitos, e, em diferentes situações, precisei estar alerta para que a sua interferência, na escuta e na análise dos episódios narrados, fosse mínima. Estava, no entanto, consciente deles desde o início e, por isso, a explicitação desses aspectos, na construção metodológica desse trabalho, revelava também a convicção da impossibilidade de o pesquisador permanecer neutro diante do seu objeto de estudo. Dessa forma, em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, a diversidade na formação do professor de música foi vista por alguém que é professora no curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco, sindicalizada, mulher, heterossexual, mãe, cristã, nordestina, pernambucana, entre outras identificações possíveis.

O referencial teórico-metodológico também me possibilitou vivenciar outras formas de pensar. Pensar, por exemplo, que o conhecimento pode ser “prudente”, “solidário”, “emancipatório”, mesmo no contexto acadêmico. O conhecimento visto dessa forma é a sustentação da teoria crítica pós-moderna (Santos, 2005), referencial teórico selecionado. Para Santos (2005, p. 23), teoria crítica é aquela “que não reduz a ‘realidade’ ao que existe”, sendo a realidade considerada “como um campo de possibilidades”.

Dentre os conceitos que integraram meu aporte teórico estão: razão cosmopolita e sociologia das ausências. A razão cosmopolita é apresentada como alternativa à racionalidade ocidental dominante ou, como o autor denomina, à razão indolente. A terminologia “razão indolente” ou “razão preguiçosa”, apresentada no prefácio da *Teodiceia*, de Leibniz [1710], traduz o sofisma “se o futuro é necessário e o que tiver de acontecer acontece independentemente do que fizermos, é preferível não fazer nada, não cuidar de nada e gozar apenas o prazer do momento” (Santos, 2005, p. 42).

Por isso, sua crítica à racionalidade ocidental parte de sua principal característica, ou seja, o fato de essa racionalidade contrair o presente e, ao mesmo tempo, expandir o futuro. Essa expansão se dá no contexto linear de tempo, onde o presente é o momento fugidio entre o passado e o futuro. O autor inclui, ainda, como necessários ao entendimento de sua crítica, dois outros pontos relacionados à compreensão do mundo. Primeiro, que a “compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (Santos, 2004c, p. 779). O segundo, que as concepções do tempo e da temporalidade têm uma relação direta com a criação e legitimação do poder social. Sua crítica atinge, por conseguinte, a concepção ocidental de tempo e a hegemonia do conhecimento ocidental, tanto filosófico quanto científico.

A sociologia das ausências, por sua vez, é o procedimento sociológico que se contrapõe a esse tipo de racionalidade. A sociologia das ausências tem como objetivo “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (Santos, 2004c, p. 786). Essa ausência ou não existência se apresenta sob diferentes aspectos, que o autor chama de lógicas ou modos de produção da não existência. São elas: a monocultura do saber e do rigor do saber; a monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante; e a lógica produtivista.

Além disso, a sociologia das ausências aponta o conceito de ecologia para “revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (Santos, 2004a, p. 789). Por isso, em oposição às monoculturas ou lógicas acima referidas temos a ecologia de saberes, a ecologia de temporalidades, a ecologia de reconhecimentos, a ecologia das transescalas e a ecologia de produtividade.

Dentre as lógicas ou modos de produção da não existência, a monocultura do saber e do rigor do saber e sua respectiva ecologia, a ecologia dos saberes, foram fundamentais para a compreensão das informações socializadas. Na monocultura do saber e do rigor do saber, só é reconhecido o conhecimento que corresponde aos critérios de verdade e qualidade estética e, por isso, estão presentes nos cânones. Por sua vez, a ecologia dos saberes parte da premissa de que não há ignorância nem saber em geral, pois “o que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice-versa o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância” (Santos, 2005, p. 29).

Esses conceitos foram inseridos na discussão sobre os cânones hegemônicos na educação musical em um contexto de pluralidade de culturas musicais contemporâneas por Vasconcelos (2004). Para esse autor, as investigações têm revelado que são quatro os cânones presentes na educação musical em Portugal: “o cânon da monocultura do conhecimento, o cânon da classificação, o cânon do produto e o cânon do mosaico” (Vasconcelos, 2004, p. 27, tradução minha). Em contrapartida a esses cânones, o autor propõe

uma ecologia dos mundos sonoros como um ato político na construção de uma razão cosmopolita dentro da educação musical, com ecos de diferentes polifonias como espaços de liberdade que permitam aos povos crescer como cidadãos em seus próprios países e como cidadãos em comunidades interativas globais. (Vasconcelos, 2004, p. 31, tradução minha)

Tais conceitos nortearam tanto a construção do *design* desse estudo quanto os procedimentos de construção e de análise das informações compartilhadas. A decisão de realizar um estudo qualitativo de entrevistas com os licenciandos reflete, assim, esses e outros conceitos do autor. O conhecimento aqui socializado é fruto do diálogo estabelecido nas entrevistas episódicas com 17 licenciandos, prováveis concluintes, de três universidades federais do Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Eles tinham, por ocasião das entrevistas, entre 21 e 40 anos. Esse convívio entre idades tão díspares ocorria nas três universidades. Na UFSM, variava entre 21 e 36 anos, na UFRGS, entre 21 e 40 anos e na UFPel, entre 21 e 38 anos. A marca de gênero nos entrevistados apareceu de forma inversa ao que se espera em um curso de licenciatura, cuja predominância é de alunas. Foram 7 moças e 10 rapazes, no total. Essa mesma característica se acentuou na UFSM. Dos participantes, havia apenas 2 moças e 7 rapazes, enquanto nas outras duas instituições, elas eram em maior número. Três moças e 2 rapazes, na UFRGS e 2 moças e 1 rapaz, na UFPel.

As informações socializadas pelos entrevistados foram apresentadas como retalhos de uma colcha, em processo de confecção. Como éramos 18, e todos tinham a sua contribuição a dar nessa elaboração, coube a mim, como proponente dessa investigação e pesquisadora em construção, a seleção dos recortes que comporiam a versão final. Para isso, as informações foram agrupadas em duas grandes categorias: tempo das instituições e tempo da ação e das pessoas.

A análise foi apresentada sob o título “Diversidade nos tempos da formação”, dividida em duas partes, “O tempo da ação e das pessoas no tempo das instituições” e “O tempo das instituições no tempo da ação e das pessoas”, em uma relação dialética. As subdivisões da primeira parte foram o acesso, considerado o marco zero institucional da formação inicial dos professores e as concepções dos licenciandos sobre diversidade. Na segunda parte, as subdivisões incluíram as expectativas dos licenciandos em relação ao curso e a avaliação da formação, a partir de aspectos da diversidade.

A ecologia das temporalidades foi, assim, o fio condutor da análise, auxiliando a identificar quais as concepções dos licenciandos sobre diversidade, que conhecimentos são reconhecidos pelos licenciandos em sua formação e que relações eles estabelecem entre esses conhecimentos e o contexto em que vivem e atuam ou irão atuar. A simultaneidade dos tempos das instituições e da ação e das pessoas, e a interferência que causavam um ao outro, permitiram ver a formação não só na sua dimensão cronológica, o tempo de *chronos*, mas, principalmente, na sua dimensão qualitativa, o *kairós*,² nas oportunidades que eram

2 *Kairós*, em sua origem, significava a “abertura triangular na tecelagem de fios e corrente de fios ora elevada ora reclinada ou ainda atravessada por um repuxo mais forte [...] Por isso, quando se dava [uma] abertura inesperada, ocasional na triangulação dos fios, ocorr[ia] mudanças nas triangulações.” (Matos, 1992, p. 253)

buscadas nas “aberturas inesperadas dos fios” (Matos, 1992), como sugere a etimologia dessa palavra.

Apresento, a seguir, uma síntese da análise realizada, entremeada com alguns depoimentos dos licenciandos.

“A diversidade é isso, é a diversidade. Não tem outra palavra pra falar.” (Luiz)

As reações iniciais dos entrevistados, aqui identificados com nomes fictícios, assim como suas respostas ao questionamento sobre diversidade, demonstraram a dificuldade existente em conceituar esse termo. Essa postura assemelha-se ao uso desse termo na legislação específica da formação do professor, que não indica um sentido único. Dessa forma, a concepção de diversidade para os entrevistados incluía, entre outros aspectos, as diferenças socioeconômicas, as diferenças de gênero, as diferenças de orientação sexual, a pluralidade cultural e musical, as chamadas necessidades especiais e os diferentes conhecimentos.

Eu me lembro que eu comecei falar sobre a diversidade, essa de conhecimento. Comecei assim porque, realmente, eu acho interessante, por causa que ajuda muito na formação da professora, do professor. (Luís Antônio)

O conhecimento ainda era muito relacionado aos conteúdos das disciplinas e, por isso, as declarações dos licenciandos traziam referências aos gêneros musicais presentes ou ausentes no repertório utilizado nos cursos de formação.

Os “retalhos”, assim, começaram a tomar forma. Com eles, poderia compor uma colcha com vários pequenos quadros, com enfoques bem específicos. No entanto, preferi fazer três quadros maiores, sem definições muito estanques, onde as informações poderiam circular. Sem fronteiras determinadas, os quadros versaram sobre a complexidade do termo “diversidade”, sobre a natureza do conhecimento e sobre a formação como um espaço de tensão e possibilidades.

“Que diversidade? Pro que é que nós fomos preparados?” (José)

A partir das informações disponibilizadas e analisadas, pude inferir que, embora não seja possível negar a presença da diversidade nos cursos de licenciatura em música, o seu reconhecimento ainda não é algo consolidado. Essa diversidade é apresentada pelos alunos no contexto do conhecimento-regulação, em que predomina o monoculturalismo, característico da modernidade. Por isso, as con-

cepções de diversidade eram construídas a partir de suas experiências, mesmo quando pensavam sobre o outro, em uma tentativa de aproximação “precária” àqueles que são diferentes.

Os primeiros indícios, os visíveis, se apresentavam, entre os licenciandos, nas marcas que trazem no ou sobre o corpo. Essas marcas, representadas pelas diferenças sociais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e outras mais associadas ao aspecto físico, como aquelas relacionadas ao *bullying*,³ nem sempre eram consideradas pelos professores formadores, numa aparente tentativa de homogeneização dos alunos. Os entrevistados tornavam-se, nessa situação, os “inferiores”, aqueles tornados “iguais” nessa “inferioridade” para que a concretização do ensino e da aprendizagem se realizasse.

Essa mesma atitude era apresentada pelos licenciandos quando a situação se invertia e eles passavam a integrar os “normais” desses cursos de formação de professores. Nesse contexto, pareciam não refletir sobre a naturalização da “lógica da classificação social”. Em suas falas, os “excluídos” ou os “diferentes” apareceram como ausências decorrentes das questões socioeconômicas. Em outros casos, apareceram como derivadas do “racismo institucional” (Silvério, 2002).

Nós temos poucos colegas negros dentro do Instituto de Artes. Acho que não temos nenhum professor negro e a contribuição dos negros vem mais na música popular mesmo. Já que o IA [Instituto de Artes] se preocupa tanto com a música, se preocupa tanto com a cultura erudita, então o negro tem pouca participação, pouca entrada nessa cultura. Então não muda muito pra eles, né? (Joaquim)

Além delas, as diferentes individualidades dos alunos, misto de expectativas, gosto e percursos, foram responsáveis por quebrar a rigidez da formação, tornando-a complexa (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004). As vivências e experiências aparecem, assim, como o outro viés em que a diversidade se apresenta, embora não seja constante a sua presença nas disciplinas do curso.

É mais interação no momento [em] que a gente entra, perguntar quais foram as experiências. Mas eu não vejo

3 O *bullying* “compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. [...] Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais.” (Lopes Neto, 2005, p. 165) “São considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos.” (Lopes Neto, 2005, p. 166)

que leve realmente muito em consideração. Tanto é que, por exemplo, agora pegando o instrumento, pegando como um exemplo. Entramos e cada um tem uma história de vida. Cada um tem [a sua história], e eu vejo que colegas que fazem o mesmo instrumento que eu, no intervalo, por exemplo, de dois semestres, estão no mesmo repertório que eu. Então significa que, embora tenhamos histórias de vida diferentes, [o repertório, as músicas] são sempre as mesmas. (Júlia)

No entanto, naquelas disciplinas “da licenciatura”, nos estágios e projetos de extensão, especialmente, as discussões priorizavam essas diferenças.

Em contrapartida, algumas contradições se tornaram manifestas nos depoimentos dos alunos, especialmente aquelas ligadas ao reconhecimento das diferenças. O preconceito e/ou a discriminação direcionados aos que têm uma orientação sexual diferente dos demais, por exemplo, é algo apontado como “brincadeira”, feita com “muito respeito”.

De homossexualismo, não. Até lá no curso tinha umas pessoas. Acontecem umas piadinhas, às vezes, mas no fundo... Então, acredito que, por o pessoal já ter essa consciência ali no curso, nem houve uma necessidade de tratar alguma coisa assim. (Elvis)

Outro aspecto abordado foi relacionado às diferenças socioeconômicas entre eles. Como a referência sempre era o indivíduo, para alguns, os alunos eram “pobres”, enquanto outros os reconheciam como privilegiados economicamente. Além dessas, as diferenças geracionais foram motivo de pensamentos divergentes e abrangiam tanto alunos quanto professores. Os mais “velhos” acreditavam ter mais possibilidades de avaliação do curso e de tomar decisões referentes à vida profissional.

Eu tenho um pouco de medo porque a gente começa muito... [jovem] Agora, os alunos que estão entrando na licenciatura, sem ter uma base, dezessete, dezoito anos, na média. Então eu acho bem perigoso isso, porque na verdade eles não sabem ainda o que eles querem. Eu lembrei de mim, quando eu fui cursar [o primeiro curso superior]. (Carla)

Os “mais jovens”, no entanto, pensavam da mesma forma. Em relação aos professores, a questão geracional foi articulada com posturas mais ou menos tradicionais, em sala de aula.

“Eu acho que conhecimento não se faz dessa forma.” (Alberto)

O segundo quadro trouxe aspectos da natureza do conhecimento, mais especificamente o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação (Santos, 2005). Também quando os licenciandos falaram sobre o percurso acadêmico e os conhecimentos que o integram, predominou o

monoculturalismo. Dessa forma, a presença da diversidade no discurso dos licenciandos é carregada de “ausências”, especialmente no que diz respeito ao currículo e aos conhecimentos socializados no curso, às diferenças e ao diálogo intercultural. O posicionamento da maioria dos professores formadores, segundo os licenciandos, indica a manutenção dos cânones hegemônicos da educação musical (Vasconcelos, 2004).

Se aprende tudo em cima daquelas músicas, daquela música chamada “música clássica”. (Tânia)

Desse modo, o conhecimento apontado pelos licenciandos ainda aparece de uma forma hierárquica. O conhecimento monocultural – “europeu, ocidental, erudito, branco” – tem seu espaço “natural” na academia, amparado pela neutralidade proposta na justificativa desse repertório, ou seja, a universidade não pode abarcar todos os gêneros musicais. Na perspectiva dessa neutralidade, o conhecimento é dissociado de quem o produz, e os preconceitos direcionados a quem faz essa música não foram reconhecidos pelos entrevistados.

Não é um preconceito direcionado ao indivíduo, mas tem uma aura assim de que existe o jeito certo e os outros são inferiores. (Joaquim)

Além disso, os conflitos resultantes das relações de poder entre os detentores do conhecimento hegemônico e os “outros”, sejam eles professores ou alunos, são explicitados e denunciados nas falas dos entrevistados.

Olha, nessas disciplinas assim, por exemplo, percepção, é que eu senti que o que eu era, como músico, não valia nada. Desde aquela coisa de música erudita e música popular, toda minha vivência foi de música popular. Então, já começava por ali [...] Essa parte, tu nota assim, não dá tanta importância. O professor nem queria saber. (Elvis)

A desmotivação é um dos desdobramentos desses conflitos, podendo chegar, inclusive, ao abandono do curso, como mencionado por alguns alunos. Embora o conhecimento socializado e construído nos cursos pareça estar ainda impregnado pelo conhecimento neutro, objetivo, que não reconhece as diferenças nem os silêncios gerados pela razão dominante ou “indolente”, o outro lado da natureza do conhecimento, o emancipador, foi reconhecido em diferentes episódios narrados pelos entrevistados. Entre eles, estava o aproveitamento das experiências individuais dos alunos, em diversas áreas de conhecimento. Foi interessante perceber que, na maioria das vezes em que é citado, esse tipo de conhecimento tem como lócus as conversas, mesmo que elas se deem no contexto da sala de aula.

Mesmo quem não tenha a experiência prática vai ouvir o relato dos colegas e vai poder acompanhar o que está acontecendo, pra gente chegar num dia e enfrentar uma situação dessa. O cara não vai [es]tar completamente despreparado. (Vinícius)

O conhecimento-emancipação se traduz, assim, em um conhecimento solidário, que reconhece os diferentes saberes, sem, no entanto, classificá-los. Na busca por esse conhecimento, algumas atitudes são fundamentais, entre elas, ser o “professor que ouve”, demonstrando, dessa forma, sua generosidade diante da diversidade.

Os professores em geral são excelentes, têm grandes conhecimentos. Todos nós, alunos, reconhecemos isso, nós não questionamos isso, mas o que acontece é que alguns professores te ouvem. Alguns professores consideram, por exemplo, que alguns alunos nunca tiveram um conhecimento formal de música, nunca tiveram uma aula formal de música. (Joana)

A formação como ecótono – espaço de tensão e de possibilidades

É, ainda, a diversidade que torna a formação de professores de música um espaço de tensão e possibilidades e é disso que trata o terceiro quadro. As tensões compreendiam os conflitos derivados das diferenças entre professores e alunos e entre eles e seus pares.

E aí, pelo que eu entendo por diversidade, tem a ver também com os interesses dos alunos. Então tem interesses muito distintos, às vezes, num mesmo lugar. (Pedro)

Um dos motivos apontados pelos alunos como desencadeador de situações conflituosas é o poder que os professores detêm, decorrente da estabilidade profissional nas instituições em que trabalham. Outro viés responsável por tensões diz respeito às expectativas não atendidas, fato que não é intrínseco apenas aos cursos de licenciatura em música, mas a qualquer curso de graduação.

Eu esperava sair daqui músico, aprendendo a tocar pra poder chegar na frente da turma, sei lá, e mostrar: a gente também sabe tocar. E eu tô vendo que eu vou ter que sair do curso e fazer aula de música. (Luiz)

Além dele, os entrevistados apontaram o desconforto causado por alguns temas, como cotas e religiosidade.

Essa questão de cotas e essa coisa de deixar martelando em cima disso. Faz horas. Sempre ressaltando o afro e acho que isso ainda vai deixar muita gente descontente assim. Vai gerar uma coisa mais conflituosa. (Vinícius)

Para evitar ou diminuir as tensões já existentes nos cursos, esses temas foram identificados como integrantes dos “saberes ausentes” na instituição.

De religiosidade, eu acho que [...] não acontece tanto problema, não se observou muito isso aí, embora a orientação da professora seja que a gente não toque muito no assunto. Não tome nenhum... [posicionamento] Nós somos professores e nós não vamos entrar nesse assunto. (Francisco)

Afora as ausências perceptíveis nas falas dos alunos, as emergências ou “as possibilidades plurais e concretas” (Santos, 2004b) também se fizeram presentes, e a formação pode, assim, ser vista como um espaço de possibilidades. Dentre elas, os entrevistados mencionaram as posturas diferenciadas dos professores e orientadores de estágio.

A [professora] já pediu pra gente ver temas atuais pra montar uma aula em cima de um tema atual, podia ser preconceito racial. Poderia ser várias coisas, assim, que fosse atual. Montar um repertório em cima disso pra não fazer uma aula só de música, mas sim uma aula pra também formar cidadãos. (Maria)

Embora não fossem generalizadas, dada a diversidade dos formadores, tais posturas pareciam estar mais relacionadas às decisões individuais, possivelmente ligadas às suas experiências, do que a um projeto institucional de formação calcado no acolhimento da diversidade.

Os temas que a gente pode [trabalhar], qualquer coisa pode virar um tema prum projeto. A gente tá passando isso agora. Então a coisa assim do preconceito, o aquecimento global... a diversidade, as possibilidades. Tudo tu pode aproveitar pra trabalhar em sala de aula, fazer música. Isso é difícil porque tu tem que pensar muito. (Veridiana)

Outro aspecto levantado, talvez o mais importante, foi o reconhecimento de ausências no curso e da responsabilidade individual por essa ausência ocorrer, ao mesmo tempo em que consideravam, de forma esperançosa, sua erradicação.

Eu tenho uma visão diferente dum curso de graduação. Eu acho que muita coisa tu tem que buscar. Não adianta ficar esperando que os professores te deem. (Tiane)

Dessa forma, a formação foi se configurando como um ecótono (Odum, 2004), um espaço de tensão e possibilidades. Para entender a formação de professores de música sob esse viés é requerida também “a disposição para conhecer e agir em escalas diferentes (inter-escalaridade) e articulando diferentes durações (inter-temporalidades)” (Santos, 2007, p. 27). Dessa forma, poderemos

ver “emerg[ir] a razoabilidade e a vontade de luta por um mundo melhor e uma sociedade mais justa, um conjunto de saberes e de cálculos precários animados por exigências éticas e por necessidades vitais” (Santos, 2008, p. 40).

Considerações finais

Refletir sobre diversidade na formação inicial de professores de música, além das demandas da legislação, se faz urgente se desejamos tratar essa formação em toda a sua complexidade. Assim, os professores de música poderão pensar não só a sua prática, mas também a sua formação com uma “visão menos ingênua” (Gonçalves, 2007, p. 310) da educação musical. Além disso, saber como os cursos de licenciatura em música estão preparando os seus alunos para tratar a diversidade dentro da universidade e, futuramente, em seus locais de trabalho, nos dará subsídios para uma discussão mais ampla e aprofundada sobre o tema.

Retomo, então, os pontos que considero importantes na configuração de uma ecologia da formação dos professores de música. Primeiro, considerá-la como ecótono, uma “zona de união ou um cinturão de tensão” (Odum, 2004, p. 250) que congrega duas ou mais comunidades, tornando-a, assim, singular. Segundo, identificar a formação de professores como um lugar propício para o encontro das diferenças e de suas tensões. Terceiro, admitir que ela é repleta de diversidade, em todos os sentidos apontados pelos licenciandos, embora não haja total reconhecimento da riqueza daí derivada.

Vista sob esse prisma, a formação de professores de música não corresponde a uma única concepção de formação, pois necessita ser pensada a partir da diversidade que lhe é inerente. Propomo, assim, seu reconhecimento como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, possam encontrar lugar e ampliar os conceitos de educação musical multicultural, incorporando a eles o viés intercultural, na perspectiva da teoria crítica pós-moderna.

Referências

- ALMEIDA, C. M. G. de. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ANDERSON, W. M.; CAMPBELL, P. S. (Ed.). *Multicultural perspectives in music education*. Reston: MENC, 1996.
- BOWMAN, W. Re-tooling “foundations” to address 21st century realities: music education amidst diversity, plurality, and change. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 2, n. 2, dec. 2003. Disponível em: <<http://mas.siue.edu/ACT/v2/Bowman03.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 maio 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 9/2001*. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2003.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2003.
- _____. MEC/SEPPPIR. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.
- _____. MEC/SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2009.
- CANEAU, V. M. (Coord.). *Somos todos iguais?: escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.
- CAPELO, M. R. C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, N. M. M. de. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.
- CLEMÊNCIO, M. A. Os professores e a escola: lidando com a diversidade étnica. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 87-104, set. 2003.
- FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIRALDEZ, A. Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review*: Translberia, n. 1, nov. 1997. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>>. Acesso em: 27 set. 2005.
- GONÇALVES, L. N. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960*. Tese (Doutorado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.
- KWAMI, R. Music education in and for a multicultural society. In: PLUMMERIDGE, C. (Ed.). *Music education: trends and issues*. London: Institute of Education/University of London, 1996. p. 59-76.
- LOPES NETO, A. A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.
- MATOS, O. C. F. A rosa de Paracelso. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 239-256.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ODUM, E. P. *Fundamentos de ecologia*. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- O'FLYNN, J. Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, v. 23, n. 1, p. 191-203, dec. 2005.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SANTOS, B. de S. *Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e outro*. Conferência de abertura do VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: 2004a. Disponível em: <www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 14 maio 2007.
- _____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 777-821.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. *Conhecimento prudente para uma vida decente*: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004c. p. 777-821.

_____. *Para um novo senso comum*: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em: 3 ago. 2009.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>. Acesso em: 16. jun. 2007.

SWANWICK, K. Music education in a pluralist society. *International Journal of Music Education*, n. 12, p. 3-8, nov. 1988.

VASCONCELOS, A. A. La educación musical en la era de las convergencias y colisiones culturales: de los cánones a la ecología. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LA INTERNATIONAL SOCIETY OF MUSIC EDUCATION, 26., 2004, Tenerife. *Selección de comunicaciones...* Tenerife: ISME, 2004. p. 25-32.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 30/06/2010

Aprovado em 03/08/2010

A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul

*Musical training of kindergarten teachers and teachers teaching from
first to fourth grades: a study at pedagogy courses
in the state of Rio Grande do Sul, Brazil*

Alexandra Silva dos Santos Furquim

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

Cláudia Ribeiro Bellochio

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

Resumo. Com o objetivo de investigar a formação musical de professores em cursos de pedagogia de universidades públicas do Rio Grande do Sul, o artigo apresenta uma pesquisa com abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso múltiplo. Os dados decorrem do projeto político pedagógico (PPP) dos cursos e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com coordenadores e professores. Neste artigo apresenta-se a situação da música nos cursos de pedagogia investigados e focalizam-se os dados provenientes das entrevistas com os professores responsáveis pela Arte/música. Constatou-se que a música insere-se na proposta formativa curricular do curso de pedagogia de duas universidades. Nas demais instituições, a área não consta no curso como uma disciplina específica. Acredita-se que conhecer a formação musical nos cursos de pedagogia constitui-se um meio para reflexões e ações, a fim de redimensionar a formação e atuação musical do professor unidocente, sobretudo a partir da Lei 11.769/08.

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

Abstract. With the objective of investigating musical training of teachers at Pedagogy courses at state universities in Rio Grande do Sul, the article presents a research with a qualitative approach, characterized as a multiple case study. The data result from the political-pedagogical projects (PPP) of the courses and semi-structured interviews carried out with coordinators and teachers. This article deals with the situation of Music in the investigated Pedagogy courses and the data obtained through interviews with teachers responsible for Arts/Music. It has been observed that Music is part of the Pedagogy course syllabi of two universities. In the other institutions, the area is not considered as a specific subject. It is believed that knowing how musical training is managed at the Pedagogy courses can become a source of questionings and actions in order to re-shape teacher's musical training and their further musical teaching as teachers at the kindergarten and from first to fourth grade levels mainly considering the Brazilian Law 11.769/08.

Keywords: musical education, teachers training, pedagogy course

O presente artigo resulta de uma pesquisa intitulada "A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul".¹ O foco do estudo centra-se na formação musical de professores no curso de pedagogia, por entender que esse espaço tem se constituído como lugar de formação acadêmico-profissional² de professores da educação Infantil (EI) e dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), instituídas em 2006, a aprendizagem para a docência na EI e AIEF deve contemplar conteúdos relativos à língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artes (Brasil, 2006).

Compreende-se que a área de música, na formação profissional do licenciando em pedagogia, constitui-se em um dos saberes que compõem a totalidade dos conhecimentos necessários à estruturação, implementação e avaliação da prática da unicodência na escola de educação básica. Do ponto de vista da formação acadêmico-profissional na pedagogia, que tem como base a docência nos primeiros anos da educação básica,³ considera-se a área de música como um conhecimento que constitui parte da educação básica e que, a partir da Lei 11.769/08,⁴ coloca-se como conteúdo obrigatório na escola.

Ter música na EI e nos AIEF também faz parte da lei. Como os professores que atuam nesses níveis escolares são, em sua grande maioria, unidocentes, ou seja, organizam sua prática docente a partir das várias áreas de conhecimento, sem contar com outro professor, entende-se que eles também deverão trabalhar com música na escola. Por suposto, existem possibilidades e limites dessa atuação (ver Bellochio, 2000). Ainda, considerando

que grande parte dos professores desses níveis de ensino são egressos do curso de pedagogia, faz-se necessário entender sua relação com a música e como se pode pensar a área no contexto da formação desses profissionais que têm a unicodência como fundamento de trabalho.

Nesse contexto, o estudo buscou investigar a situação da música na formação de professores em cursos de pedagogia, ofertados no período diurno e na modalidade presencial,⁵ de universidades públicas do Rio Grande do Sul.⁶

No desdobramento buscou-se conhecer o projeto político pedagógico (PPP) dos cursos de pedagogia e suas propostas em música para a formação acadêmico-profissional de professores; conhecer as propostas formativas que envolvem a área de música, sobretudo em disciplinas curriculares, e também compreender como essa área se articula com a formação geral do professor dos anos iniciais da educação básica, profissional que possui uma forma particular de docência na escola, caracterizada pelo fato de ser responsável pelo ensino de várias áreas do conhecimento.

Pressupostos metodológicos da pesquisa

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa (Bresler, 2007; Laville; Dionne, 1999; Mazzotti; Gewandzajn, 2004; Minayo, 2000), caracterizada como um estudo de caso múltiplo (Yin, 2005). Yin (2005) explica que um estudo de caso múltiplo ocorre quando uma investigação contém mais de um caso único, que envolve, por exemplo, uma instituição, uma pessoa, um fato, um documento etc.

Assim, investigar a música em cursos de pedagogia definiu cada universidade pública do Rio Grande do Sul como um objeto de estudo, uma vez que o estudo de caso múltiplo se constitui em um estudo de vários casos únicos.

Os dados disponíveis para análise são pro-

1 A pesquisa foi realizada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM/RS) e vinculou-se à Linha de Pesquisa Educação e Artes e às reflexões sobre a formação e atuação musical do professor unidocente desenvolvidas no contexto do grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (Fapem/CNPq). A pesquisa obteve bolsa da DS/Capes entre 2008 e 2009.

2 Entende-se como formação acadêmico-profissional "[...] a etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior" (Diniz-Pereira, 2008, p. 255).

3 Compreende-se como primeiros anos da educação básica a etapa da EI e dos AIEF.

4 Em 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei 11.769 (Brasil, 2008), que altera o artigo 26 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

5 O fato dessa pesquisa ser desenvolvida no turno diurno e modalidade presencial deve-se à necessidade de delimitação do objeto de estudo, visto que nas universidades investigadas há a oferta de cursos de pedagogia noturnos e/ou na modalidade a distância.

6 Essa pesquisa foi desenvolvida em cinco universidades públicas do Rio Grande do Sul que ofertam o curso de pedagogia, sendo cinco federais e uma estadual. Essas instituições são a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

venientes de informações documentais (Laville; Dionne, 1999) disponíveis nos PPPs dos cursos e no programa da disciplina que focaliza a área de arte/música, assim como de entrevistas semiestruturadas (Laville; Dionne, 1999; Triviños, 1987) realizadas com os coordenadores dos cursos de pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul e com os professores formadores que ministram a disciplina de arte/música, visando conhecer a proposta oficial de formação musical de professores nos cursos de pedagogia envolvidos.

A opção de se realizar essa pesquisa com os coordenadores e professores decorre do fato que se entende os coordenadores como profissionais que conhecem a totalidade da proposta formativa do curso de pedagogia e os professores como os profissionais que organizam e desenvolvem a proposta formativa instituída na e para a disciplina. Além disso, entende-se que coordenadores e professores podem propor reflexões e ações, com vistas a possibilitar e/ou ampliar os espaços formativos da música nos cursos de pedagogia.

A entrevista semiestruturada foi realizada com cinco coordenadores e quatro professores formadores, visto que, em uma das universidades, a disciplina que contempla a área de arte/música não estava sendo ofertada e, portanto, não havia profissional responsável no momento da coleta de dados, que ocorreu no primeiro semestre letivo de 2009.

Após um processo de transcrição e textualização, as entrevistas foram organizadas em um documento denominado de caderno de entrevistas (CE). A fim de garantir o sigilo de sua origem e atender as dimensões éticas da pesquisa, as universidades que participaram do estudo foram denominadas de A, B, C, D e E.

Os dados foram interpretados de acordo com a técnica de análise de conteúdo, através das três etapas propostas por Bardin (1977), ou seja, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

Assim, a análise dos resultados da pesquisa foi realizada com base nos dados coletados e discutida com o aporte teórico utilizado,⁷ fato que

7 Os pressupostos teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa encontram-se, sobretudo, no campo da formação de professores (Diniz-Pereira, 2008; Garcia, 1999; Mizukami, 2008), do curso de pedagogia (Brzezinski, 1999, 2008; Saviani, 2008; Scheibe, 2008; Silva, 1999) e da música na pedagogia (Aquino, 2007; Bellocchio, 2000, 2001, 2004, 2008; Figueiredo, 2003, 2004, 2007), dentre outros.

possibilitou conhecer e compreender como a música está situada nos cursos de pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul.

Esse artigo apresenta os cursos de pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul e a música no currículo destes, trazendo a posição dos professores de arte/música acerca da organização e das proposições de cada curso.

O curso de pedagogia e a inserção da música no currículo: a proposta formativa institucionalizada no contexto pesquisado

O curso de pedagogia, ao longo de sua história, vem sofrendo várias reformulações, com vistas à proposição de um perfil profissional para seus egressos. As DCNP (Brasil, 2006) definem a docência como a base da formação do pedagogo, cuja titulação será exclusivamente a de licenciado. Além disso, instituem a carga horária mínima de 3200 horas e apresentam uma estrutura curricular organizada em três núcleos básicos, ou seja, núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

Conhecer a proposta formativa em arte/música instituída nos cursos de pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul foi relevante para o conhecimento da situação e também pela possibilidade de problematizar e compreender como está acontecendo (ou não) a formação musical de futuros professores de EI e AIEF. Além disso, possibilitou conhecer a identidade, a forma de ingresso, o período, a duração, carga horária e objetivo do curso, o perfil do egresso e sua estrutura curricular, elementos estruturais que se fundem nas proposições dos cursos investigados e se refletem na própria área em estudo.

Observou-se que os cursos de pedagogia das universidades A, B, C, D e E estão organizados de acordo com as orientações apresentadas pelas DCNP, sendo que todas as instituições visam à formação de licenciados em pedagogia, habilitados para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, cursos de ensino médio, na modalidade normal, cursos de educação profissional nas áreas de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

O perfil desejado para o curso de licenciatura em pedagogia contempla as orientações das DCNP e apresenta-se de acordo com as características

locais de cada espaço-tempo formativo. Um ponto que diferencia as instituições refere-se ao sistema de ingresso, período, duração e número de vagas do curso. Três universidades oferecem o curso no turno da manhã e duas no período da tarde, sendo que somente duas instituições oferecem ingresso semestral e em apenas uma universidade, o curso possui quatro anos e meio de duração, organizado em nove semestres letivos. O número de vagas oscila entre 45 e 120, ofertadas anualmente.

No que se refere à estrutura curricular dos cursos, esta, de modo geral, apresenta-se com base nos três núcleos propostos pelas DCNP. Porém, os núcleos são organizados de acordo com as especificidades de cada curso, em que a carga horária, na maioria dos cursos, apresenta-se ampliada em relação à exigência mínima, ou seja, é superior às 3200 horas.

Especificamente no que se refere à arte/música, o quadro a seguir sintetiza o modo como essa área encontra-se nos cursos de pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul, em que, para cada instituição, apresenta-se a denominação da disciplina, sua carga horária e localização no currículo do curso.

UNI- VERSI- DADE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMES- TRE
A	Arte e Linguagens na Educação	60 horas/ aula	Terceiro
B	Práticas Educativas VI: Educação Infantil	85 horas/ aula	Sexto
C	Educação Musical	45 horas/ aula	Quarto
D	Seminário Integrador IV: Movimento, Arte e Educação Psicomotora	60 horas/ aula	Quarto
E	Educação Musical e Educação Musical para a Infância	60 horas/ aula e 30 horas/ aula	Sexto e Sétimo

Quadro 1. A arte/música nos cursos de pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul.

Observa-se que, dentre as cinco universidades envolvidas na pesquisa, duas contemplam a música na sua estrutura curricular como disciplina específica. Nas demais instituições, o que tem sido contemplado é o ensino de arte, é dentre essas instituições apenas uma apresenta os conteúdos de música na ementa da disciplina.

A proposta músico-formativa dos cursos de pedagogia sob a óptica dos professores

No contexto atual, a partir da Lei 11.769/08, a inserção da área de música na formação acadêmico-profissional do professor unidocente torna-se relevante, a fim de possibilitar que o profissional egresso da pedagogia possua alguns conhecimentos musicais que o possibilitem fazer música no contexto de seu trabalho e compreendê-la no processo de desenvolvimento de seus alunos.

Um aspecto a ser considerado na relação entre o professor pedagogo e a música é o fato desse profissional permanecer uma grande parte do tempo frente a seus alunos, em torno de 20 h semanais, podendo potencializar vivências musicais. Assim, o que se deseja é que a música na prática desses professores seja fundamentada e articulada a um projeto educacional mais amplo, potencializador da escolarização e desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, entende-se ser necessário discutir, sob a óptica dos professores, as propostas músico-formativas curriculares presentes nos cursos de pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul.

Na Universidade A, a disciplina denominada “Arte e Linguagens na Educação”, possui 60 horas/aula e é oferecida no terceiro semestre do curso. O objetivo da disciplina orienta o ensino na abrangência de:

Introdução à arte da criança e do adolescente; o grafismo infantil nas diversas abordagens metodológicas; a estereotipia gráfica e sua repercussão na aprendizagem escolar; imitação e cópia como problemas de aprendizagem; sinestesia, imaginação e simbolismo na arte da criança e do adolescente; a oficina de arte; o fazer artístico e a educação estética. (PPP da Universidade A)

Ao refletir sobre o objetivo da disciplina, a professora declarou que essa possibilita ao licenciando em pedagogia a compreensão da área de arte como importante para o desenvolvimento da criança, e que necessita ser assumida em uma perspectiva de currículo integrado, sendo dinamizada no conjunto dos demais campos do saber que sustentam a formação e atuação do professor dos primeiros anos da educação básica. Desse modo, na disciplina se procura “estabelecer algumas relações entre o currículo, o conhecimento globalizado e a importância da arte nesse contexto, mas de modo pontual” (CE, p. 10-11). Nesse sentido, a articulação dos conhecimentos da área de arte com as demais áreas do conhecimento que integram a formação do professor unidocente ocorre no contexto da disciplina.

Os conteúdos trabalhados abrangem “a história da arte, a educação estética e inter e multiculturalidade, o grafismo infantil, o estudo do desenho e a relação entre desenho e escrita” (CE, p. 5). Ao refletir acerca da música na proposta formativa do curso de pedagogia dessa universidade, a professora, que atua há 20 anos no curso, destacou que a disciplina centra-se nos conhecimentos acerca das artes visuais, com algumas intervenções de teatro. “Em relação à música apenas a usamos como um fundo musical de vez em quando, ou como um estímulo para a sensibilização.” (CE, p. 7)

Compreende-se, assim, que a oferta de uma disciplina no currículo, que apresente a arte como componente curricular, não assegura que seja proporcionada formação musical e pedagógico-musical aos licenciandos, fato que se relaciona, nesse caso, com a ausência de professores com formação específica em linguagens da arte, visto que a professora da disciplina é egressa de um curso de desenho e plástica.

Em relação aos referenciais e materiais utilizados, a professora destacou que esses são, sobretudo, do campo das artes visuais, “específicos de arte-educação” (CE, p. 11). Frente a isso, fica evidente que a formação teórico-prática no curso de pedagogia dessa universidade aborda basicamente a formação em artes visuais, sendo que as demais linguagens da arte ainda não possuem lugar formal na proposta formativa do curso. Nesse contexto, não há uma contribuição da disciplina no processo de desenvolvimento musical do licenciando em pedagogia dessa universidade.

O caso dessa universidade é semelhante à situação de alguns cursos de pedagogia já investigados por Figueiredo (2003, 2004) e Aquino (2007), nos quais a música não tem expressividade e recorrência nos processos formativos de pedagogos, o que contribui para a pouca ou nenhuma preparação acadêmico-profissional no campo da música do professor unidocente.

Considera-se que a formação ofertada deveria ser mais abrangente no que se refere às quatro linguagens artísticas, o que não é possibilitado em função dos pressupostos formativos e carga horária da disciplina, assim como pela ausência de professores formadores atuantes em cada área da arte.

Já na Universidade B, a disciplina intitulada “Práticas Educativas VI – Educação Infantil”, possui 85 horas/aula, ofertadas no sexto semestre e objetiva:

Proporcionar situações vivenciais, teóricas e reflexivas no campo da Arte, construindo conhecimentos intelectuais e saberes sensíveis, através de experimentações estético-intelectuais, teóricas e criadoras, incrementando a pesquisa, a inovação, a capacidade de solucionar problemas e a adequação das linguagens expressivas à Educação Infantil, capazes de subsidiar a ação docente. (PPP da Universidade B)

Nesse curso de pedagogia, a disciplina tem ênfase nas artes visuais, sendo que “[...] a música é uma parte da disciplina, dividida com o teatro e as artes visuais, sendo 20% de música, 20% de teatro e 60% para as artes visuais” (CE, p. 26). Nota-se que as artes visuais ocupam a grande parte da carga horária na formação do unidocente, embora a professora, egressa do curso de educação artística, reconheça a importância e a necessidade da valorização das linguagens da arte no curso de pedagogia, sobretudo por constituir-se em uma possibilidade de formação cultural associada às experiências estéticas, que devem ser consideradas no sentido de que permitem:

[...] um alargamento de sua percepção, no sentido de se aproximar de outras formas de compreensão da realidade; que permita um entendimento ampliado de sua inserção social, uma vez que a obra de arte, embora fruto da imaginação e da reflexão do artista, está também condicionada a um tempo histórico e ao meio; e por fim, que permita um exercício de sua sensibilidade, a partir da empatia causada pela possibilidade de perceber o outro sob novo prisma. (Nogueira, 2008, p. 4)

A área de música, inserida em cursos de pedagogia, contribui para tais experiências estéticas e constitui-se como um conhecimento que impulsionará a formação cultural de professores unidocentes. No entanto, na disciplina o conhecimento musical não é focalizado com a intensidade necessária, a fim de possibilitar formação musical e pedagógico-musical para os egressos do curso. Uma possibilidade de se pensar a intensidade necessária requerida na formação musical e pedagógico-musical de um pedagogo partiria da possibilidade de diálogo entre os conteúdos da música e os conteúdos dos primeiros anos da educação básica. Isso demandaria ações formativas mais articuladas pelos formadores que atuam no curso superior de pedagogia, sem que os conhecimentos disciplinares perdessem suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, mantivessem pontos de contato, atravessamentos e conexões entre si.

Nesse contexto, os conteúdos trabalhados, na sua maioria, se dirigem à área de artes visuais, sendo que o objetivo reside em “dar uma visão teórica do que é ensino de arte, do que é arte-educação” (CE, p. 15). Esses são dinamizados em uma perspectiva teórica e prática, em que a disciplina no

curso é considerada “[...] um laboratório de criação, em que são propostas atividades de sentir e de se expressar nas linguagens artísticas e reflexionar sobre o que foi construído” (CE, p. 17). Os principais referenciais e materiais utilizados específicos da área de música são relativos às produções do início da década de 1990. Conforme destaca a professora, utiliza-se “[...] o livro da Nicole Jeandot, do Raimundo Martins, coisas contemporâneas, da música popular brasileira e nada de CD, tudo multimídia” (CE, p. 26). Embora aborde referenciais específicos, observa-se que esses não contemplam a produção bibliográfica em educação musical a partir dos anos de 1990, período de expansão das sistematizações da área em periódicos, livros e anais de eventos.

A articulação dos conhecimentos da disciplina com os demais campos do saber que constituem a formação do professor unidocente ocorre na própria disciplina, através da integração das linguagens da arte.

No que se refere à contribuição da disciplina para a formação de professores na pedagogia, a professora descreveu: “a contribuição básica é proporcionar aos alunos a compreensão de que o universo artístico/musical vai além das obras e que música na educação não é só aquela instituída pela mídia” (CE, p. 24). Percebe-se, pois, que a vivência e os saberes dinamizados nessa disciplina contribuem para o processo de reflexão e (re)construção de concepções sobre o papel assumido pela arte/música na escola. Soma-se a essa consideração o fato de que a professora, nos dois semestres em que atua na pedagogia com a disciplina, conseguiu “[...] imprimir o sentido da arte não só como produção do conhecimento, mas como alegria, festa, prazer” (CE, p. 26). Diante do exposto, percebe-se que, para além de uma concepção de arte como área de conhecimento, a dimensão de questões subjetivas de vivências com arte também são consideradas no curso.

No contexto da Universidade C, a disciplina denomina-se “Educação Musical”, é oferecida no quarto semestre, com 45 horas/aula e objetiva:

Mobilizar a musicalidade do aluno preparando-o para orientar as atividades musicais com crianças e jovens; refletir sobre as contribuições da música na educação, compreendendo os conteúdos, objetivos e práticas que caracterizam a Educação Musical. (PPP da Universidade C)

A fim de proporcionar a construção do conhecimento musical, a professora, que é egressa do curso de licenciatura em música, enfatizou que

a disciplina proporciona aos licenciandos a sistematização dos conhecimentos que já possuem acerca da área de música, o que, muitas vezes, demanda reconstrução de saberes, sobretudo em relação às concepções sobre o que é música e o que é educação musical na escola, assim como sobre as práticas desenvolvidas nesse contexto.

Os conteúdos trabalhados na disciplina são desenvolvidos em uma perspectiva teórico-prática, pois conforme expõe a professora, “nada mais prático do que uma teoria, para conhecerem o que é ritmo, melodia etc. Eu abordo a teoria musical, em que estudamos o som e suas propriedades” (CE, p. 32-33). Paralelamente, são propostos espaços de discussões de textos, problematizações e reflexões, assim como espaços para atividade de apreciação musical. Considera-se que o espaço reservado na disciplina para tal atividade possibilita que o licenciando aprenda e problematize sobre repertórios musicais. Especificamente sobre a metodologia de trabalho e principais referenciais e materiais utilizados, a professora mencionou:

Eu tenho 45 horas/aula e nesse período procuro mobilizar a criatividade, a musicalidade, oferecendo atividades em que os estudantes se mexem, cantam, tais como atividades cantadas infantis, brinquedos de mãos etc. Faço sempre atividades musicais, envolvendo apreciação, prática e, também, a discussão de vários textos considerados básicos. (CE, p. 30)

Nesse curso, a articulação dos conhecimentos musicais com o conhecimento das demais áreas que compõem a formação do professor dos primeiros anos da educação básica ocorre em uma disciplina denominada “Seminário de Docência”, também ministrada pela professora formadora entrevistada.

Ao avaliar a formação musical ofertada no curso de pedagogia, a professora afirmou que, no decorrer dos 11 anos nos quais atua na disciplina, considera “satisfatória, dentro dos limites. É um trabalho enxuto, com 45 horas/aula, mas bem feito” (CE, p. 41). Nessa perspectiva, a disciplina de música ofertada em caráter obrigatório no curso constitui-se em um espaço formal assegurado na formação acadêmico-profissional na pedagogia dessa universidade.

Na Universidade D há uma disciplina no curso intitulada “Seminário Integrador IV: Movimento, Arte e Educação Psicomotora”, oferecida no quarto semestre, com 60 horas/aula. Essa disciplina objetiva:

Analisar a contribuição das múltiplas expressões para o desenvolvimento das potencialidades do educando; refletir sobre os subsídios teóricos e práticos para a

intervenção pedagógica abordando a Arte em suas múltiplas expressões e vinculada ao contexto; experienciar condições de possibilidade sobre arte-educação, em diferentes dimensões, e em distintas áreas das artes, abordando instrumentos conceituais capazes de conectar o campo da arte com a cotidianidade da docência em educação. (PPP da Universidade D)

A partir do que consta no PPP do curso, entende-se que essa disciplina possibilita a construção do conhecimento nas distintas linguagens artísticas, porém não foi possível conhecer o modo como essa formação tem sido viabilizada, na perspectiva do professor formador, pois, no momento da coleta dos dados não havia um professor lotado para a disciplina, pelo fato que essa ainda não havia sido ofertada aos estudantes que ingressaram no curso de pedagogia após a reformulação curricular instituída em 2006.

Já na Universidade E há duas disciplinas específicas de música, intituladas “Educação Musical” e “Educação Musical para a Infância”. A primeira disciplina é oferecida no sexto semestre, com 60 horas/aula e tem como objetivo possibilitar que o aluno seja capaz de:

Compreender a educação musical como conhecimento na infância e na educação de jovens e adultos; conhecer a educação musical em seu processo histórico; compreender a relação do professor unidocente na construção do conhecimento musical; construir propostas de educação musical para diferentes níveis; conhecer os fundamentos da linguagem musical; planejar e desenvolver aulas de educação musical. (PPP da Universidade E)

A segunda disciplina possui 30 horas/aula, insere-se no sétimo semestre do curso e objetiva:

Aprofundar estudos sobre a educação musical e a infância; criar jogos musicais para a infância; desenvolver repertório musical para crianças; utilizar instrumentos musicais alternativos e convencionais na educação musical. (PPP da Universidade E)

Ao refletir sobre essa formação musical, a professora mencionou que no curso de pedagogia dessa instituição as disciplinas de música têm dois objetivos: “um dirigido à formação específica, ou seja, à formação musical, e outro, à formação pedagógico-musical” (CE, p. 44). Entende-se que a construção do conhecimento musical proporcionado nesse curso contribui para o processo de (re) construção de concepções e práticas musicais do professor unidocente, visto que “[...] 90% ou 95% dos alunos que chegam na pedagogia vêm sem nenhuma formação escolar ou formação em relação à área de música” (CE, p. 44). A colocação da professora expressa que muitos alunos da pedagogia, futuros professores, não possuem experiências e vivências musicais, de modo longitudinal, decorrentes de sua trajetória escolar, ou seja, desconhecem

aspectos formais e específicos da área de música, quer de natureza de sua linguagem ou de suas formas expressivas, o que não significa sujeitos “amusicais” (Bellochio, 2003).

Sobre os conteúdos abordados no curso de pedagogia da Universidade E, a professora referiu que:

O primeiro semestre objetiva refletir o que vem a ser a área de música e a educação musical, sua importância na escola, as possibilidades e os limites do unidocente, as características do desenvolvimento musical nas diferentes faixas etárias; a questão da perspectiva histórica em relação à música, refletindo, então, sobre cada uma das leis, que são importantes para esta formação. Por outro lado, trabalhar com determinados conceitos; vivenciar os elementos da música: altura, duração, intensidade, timbre, pulsação, elementos rítmicos, forma, caráter expressivo etc. No segundo semestre priorizo as questões de planejamento para a educação infantil e anos iniciais, trabalhos com jogos, mídia e, claro, repertório musical. (CE, p. 45-45)

Observa-se que nas disciplinas de música a proposta formativa objetiva fomentar o desenvolvimento do conhecimento musical e pedagógico-musical, sua importância na formação e prática do unidocente. Ademais, questões intrínsecas da área são dinamizadas e vivenciadas para que os licenciandos possam planejar e desenvolver atividades musicais de forma a potencializar o desenvolvimento da criança na escola de educação básica.

Em relação à metodologia de trabalho adotada na disciplina, a professora relatou: “[...] uma pessoa só vai conseguir ensinar aquilo que aprendeu. O professor precisa ter uma vivência musical ampla, para que consiga desenvolver atividades em sala de aula” (CE, p. 46). Percebe-se, assim, que o desenvolvimento das disciplinas possui uma perspectiva teórica e prática, visto que na formação acadêmico-profissional faz-se necessário proporcionar o intercâmbio entre os saberes teóricos e práticos, já que a atividade profissional do professor envolve uma ação complexa, determinada por múltiplos fatores constituintes do espaço no qual atua.

A articulação das disciplinas de música com a formação geral do professor unidocente é proposta em uma disciplina denominada “Prática Educativa”, na qual os conhecimentos das disciplinas de cada semestre devem ser refletidos, problematizados e articulados com vistas à sua inserção no contexto escolar.

Os principais referenciais e materiais utilizados nas disciplinas do curso de pedagogia são os trabalhos publicados tanto nos anais quanto nas revistas da Associação Brasileira de Educação

Musical (Abem), assim como outros documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC) para o trabalho acerca da área de música, a legislação brasileira sobre o ensino de arte, a Lei 11.769/08, além de um variado repertório e diversos jogos musicais. Nessa perspectiva de proposta formativa, a professora destacou as contribuições da música para a formação do pedagogo dessa instituição:

A primeira contribuição consiste em desenvolver o lado humano, da linguagem musical que existe dentro de cada um, mas que grande parte não tem possibilidades de desenvolver. A segunda contribuição é possibilitar ferramentas, dar suporte, proporcionar uma compreensão maior para que esse profissional consiga realizar atividades musicais em sala de aula. (CE, p. 47)

Assim, compreende-se que a música no curso de pedagogia dessa instituição contribui para a formação do professor, no sentido de possibilitar vivências no campo da música, corroborando a ampliação de sua linguagem musical e potencializando a construção do conhecimento específico da área.

Entende-se que o fato das disciplinas de música serem ministradas por professores com formação específica na área de música,⁸ visto que a professora formadora entrevistada é graduada em música – Bacharelado em Piano e atua no curso de pedagogia desde 2003, constitui-se em um ponto significativo e determinante para as propostas de formação musical ofertadas. Além disso, considera-se que a inserção de disciplinas da área soma-se à discussão e implementação da Lei 11.769/08 na educação básica, o que contribui “[...] para o desenvolvimento de uma educação mais significativa, menos fragmentada e mais completa” (Figueiredo, 2005, p. 29), sobretudo nos anos iniciais da educação básica, lócus de atuação do professor unidocente.

Diante da situação da música na maioria dos cursos de pedagogia investigados, considera-se a proposta formativa curricular como uma possibilidade de garantir a formação musical na pedagogia, pois, como destaca Bellochio (2008, p. 221),

[...] o espaço curricular do curso de Pedagogia, que envolve a educação musical, é fundamental para assegurar a formação musical e pedagógico-musical inicial, não resumida a este momento da vida dos sujeitos, mas como embrião que necessita de alimentos para nutrir-se.

Essa consideração não exclui, tampouco torna inferior, todas as distintas possibilidades de

8 Além dessa professora, no curso de pedagogia da Universidade E há outra docente que atua nas disciplinas desde o ano de 1991 e, além da formação em música, possui graduação em pedagogia.

construção do conhecimento musical que ocorrem em outros espaços, tempos e contextos formativos, mas implica que a música esteja presente na formação do pedagogo, que tem a docência na EI e AIEF como um forte objeto formativo.

Considerações finais

A partir do exposto, acerca da situação dos cursos de pedagogia das universidades pesquisadas no Rio Grande do Sul, considera-se que uma proposta formativa que contemple a área de música emerge como necessária diante do cenário educacional como um todo, através das orientações formativas expressas pelas DCNP no que tange a área de arte, assim como a partir da Lei 11.769/08, que institui o ensino de música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte na educação básica. Por outro lado, a formação musical de estudantes da pedagogia com vivências musicais, articuladas a um processo de desenvolvimento profissional para a docência, é uma possibilidade de a música fazer parte do cotidiano escolar de modo mais integrado e prazeroso. Não significa dizer que esse profissional queira ou que irá substituir o professor especialista em música na escola e na sala de aula, mas o fato de possuir formação corrobora as possibilidades para a inserção e/ou ampliação da música na organização e implementação de sua prática docente.

Nesse contexto, defende-se a inserção da música na proposta curricular dos cursos de pedagogia, a fim de garantir aos professores unidocentes a construção de conhecimentos musicais, o que contribuirá para a superação de práticas fragmentadas e desconexas desenvolvidas no contexto da educação básica, sobretudo na EI e AIEF, como já indicaram algumas pesquisas (Souza et al., 2002). Esse conhecimento formativo necessita ser desenvolvido nas interfaces da formação musical e pedagógico-musical, sendo integrado às atividades de viver e aprender música e saber como transformar essas internalizações em potenciais para o ensino, articulando a música com as demais áreas do saber que configuram e estruturam a formação e atuação do pedagogo.

Entende-se que a efetivação e alargamento das discussões e proposições com vistas a inserir e/ou ampliar a área de música na proposta formativa de professores unidocentes necessita da participação e comprometimento de todos os envolvidos, a fim de que a formação musical de tais profissionais seja uma proposta da formação acadêmico-profissional do curso.

Uma das contribuições dessa pesquisa está no fato de que os professores dos cursos de pedagogia que não ofertam disciplinas específicas de música, ao dialogarem por meio da entrevista realizada, se motivaram e refletiram sobre a necessária e urgente reestruturação curricular dos cursos. Não se trata de uma questão pura e simples, mas do início de um debate a fim de que a música possa ser vista como área de conhecimento possível de ser trabalhada no cotidiano escolar por professores não especialistas em música.

A pesquisa não é garantia da transformação da realidade encontrada nesses cursos, o que exige, de fato, a discussão e a mobilização conjunta para a conquista de um espaço formativo na área de música na pedagogia da maioria das universidades. Acredita-se que, com formação musical e pedagógico-musical, o professor egresso da pedagogia tem potencialidades para contemplar a música como área de conhecimento no seu planejamento e prática docente.

Referências

- AQUINO, T. L. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas SIEF: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. O espaço da música nos cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4.; ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA – LEM/CE, 1., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Abem, 2001. p. 13-25.
- _____. A educação musical e a vivência da ludicidade: compromissos nas práticas educativas e na formação do professor. In: JORNADA pedagógica re-orientando a formação de educadores: perspectivas para o ensino. Santa Maria: UFSM/CE, 2003. p. 45-51.
- _____. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004. p. 208-216.
- _____. A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). *Trajéórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 217-230.
- BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2009.
- _____. Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Brasília, *Diário Oficial da União*, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 7-16, 2007.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1999.
- _____. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). *Trajéórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 205-226.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). *Trajéórias e processos de ensinar e aprender: didáticas e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.
- FIGUEIREDO, S. L. F. de. *The music preparation of generalist teachers in Brazil*. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, RMIT University, Melbourne, 2003.
- _____. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004. p. 979-987.
- _____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.
- _____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v.18, n. 30, p. 31-50, 2007.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). *Trajéórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 389-409.

- NOGUEIRA, M. A. Experiências estéticas em curso de Didática: a formação cultural dos futuros professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-10
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SCHEIBE, L. A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 297-310.
- SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música, Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. (Série Estudos, n. 6).
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em 30/06/2010

Aprovado em 02/08/2010

Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo

Expansion of musical concepts in recretions group

Patrícia Kebach

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

Rosangela Duarte

Universidade Federal de Roraima (UFRR)
roduart@click21.com.br

Márcio Leonini

Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
marcioleonini@yahoo.com.br

Resumo. Neste artigo, pretende-se demonstrar a importância de se proporcionar a formação continuada para os professores unidocentes, a fim de ampliar suas concepções sobre a música e sobre as aulas de musicalização. Propõe-se que as oficinas pedagógicas de musicalização, se ministradas em forma de aulas construtivistas, são um espaço para trocas sociais produtivas e apropriação ativa dos elementos da linguagem musical. Nele, os conflitos sociais, que emergem no momento de ação sobre as tarefas musicais propostas, desencadeiam o desenvolvimento progressivo da criatividade e das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras em forma musical. Conceitua-se a recriação musical, relacionando-a às atividades de organizações sonoro-musicais que partem de um material pronto, abrindo uma gama de possibilidades para as reinvenções, execuções, interpretações pessoais e coordenações de ações socioculturais no ambiente de aprendizagem. Com essas reflexões, pretende-se apontar para formas de contribuir para a sensibilização musical dos professores visando à repercussão dessas condutas no ambiente escolar.

Palavras-chave: formação continuada de professores, musicalização, oficinas pedagógicas

Abstract. This article aims to demonstrate the importance of providing continued education for teachers in order to broaden their ideas about music and music classes. It is proposed that the pedagogical musicalization workshops, whether administered in a constructivist teaching format, will be a productive space for social exchange and active appropriation of the elements of musical language. In it, the social conflicts that emerge at the time of action on the proposed musical tasks, initiate the progressive development of creativity and ideas to be built on the possibilities of organized sounds in musical format (or form). It is conceptualized the Musical Recreating, linking it to the activities of sound-musical organizations that starts making use of a ready material, opening a range of possibilities for reinvention, plays, personal interpretations and coordination of actions in the socio-cultural learning environment. With these thoughts, we intend to point to ways to contribute to the musical awareness of teachers in order to affect these behaviors in the school environment.

Keywords: continuous training of teachers, musicalization, pedagogical workshops

Introdução

Iniciamos este artigo fazendo uma reflexão sobre os fatores que levam à reprodução de padrões culturais preestabelecidos por parte de professores e, conseqüentemente, de alunos, fato que muitas vezes ocorre nas aulas de musicalização. Esses padrões são revelados através das expressões artísticas que visam à manutenção de um sistema que não incentiva a criatividade do fazer, da interpretação e da crítica autônoma.

Tratando-se especificamente da música, essa reprodução também é realizada no espaço educativo escolar, manifestada através de condutas docentes, as quais muitas vezes não geram espaços para a reinvenção, e sim para a repetição mecânica. Portanto, este artigo tem como foco abordar o processo de formação continuada de professores unidocentes que poderá contribuir para a problematização e ampliação de suas concepções sobre a música e sobre as aulas de musicalização. Assim, abordamos as oficinas pedagógicas de musicalização como um ambiente educacional construtivista que proporciona o desenvolvimento progressivo da criatividade e das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras em forma musical.

Como representação dessas oficinas, destacaremos uma atividade de recriação, que demonstra a ampliação da concepção sobre o significado musical desenvolvido pelos professores participantes. O exercício de recriação musical oferece trabalhos criativos, ou seja, que demonstram criação de novidades musicais (Piaget, 1995) possibilitando a desconstrução e reconstrução a partir de novas ideias sobre o tema inicial. Assim, nosso conceito utilizado sobre recriação musical tem a ver com as atividades de organizações sonoro-musicais que partem de um material pronto, abrindo uma gama de possibilidades para as reinvenções, execuções, interpretações pessoais e coordenações de ações socioculturais no ambiente de aprendizagem.

Reprodução mental é cópia fiel do objeto?

Conforme a epistemologia genética piagetiana, 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, ou seja, seu entorno cultural. São as referências pessoais que fornecem os suportes para as interpretações sobre determinado objeto.

A imagem mental de uma casa, por exem-

plo, não é a mesma para todos. No entanto, nossa cultura costuma limitar de tal forma a criatividade que, na hora de desenhar uma casa, geralmente adotamos um padrão estanque: quando não construímos conhecimento sobre artes plásticas, desenhamos a famosa casinha com um teto triangular, um quadrado abaixo e um retângulo que sinaliza a porta, embora não seja essa a imagem mental que tenhamos de uma casa. Acrescentamos um solzinho, uma chaminé, algumas nuvens, e pronto. Eis o nível criativo ao qual chegamos, em termos de expressão através das artes plásticas!

Essa expressividade empobrecida tem a ver com a reprodução, no sentido bourdieusiano (Bourdieu, 1996), de padrões culturais preestabelecidos, visando à manutenção desse sistema, na medida em que não incentiva a criatividade do fazer, da interpretação e da crítica autônoma.

Stahlschmidt (1999, p. 34) comenta que ao longo da história da arte “esta 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 estes dois lados: o conservador, que busca a reprodução e preservação do poder vigente, 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 autorregulação¹ e interpretação pessoal, é também realizada na escola, muitas vezes. Ela se manifesta através de uma série de condutas

¹ Funcionamento constitutivo de estruturas, ou seja, ajustes de condutas progressivas para obter êxito no desenrolar da realização das tarefas e descobertas. A importância das inferências feitas com base na autorregulação está no fato de que se trata de uma estruturação progressiva. Assim, o conceito de autorregulação vai contra qualquer tese apriorista, ou seja, que concebe o conhecimento musical como privilégio garantido por uma bagagem hereditária (estruturas pré-formadas). Também contraria teses empiristas, pelo fato de atribuir valor à ação do ser humano na constituição das operações em relação à música, e não à transmissão de conhecimento e à passividade receptiva.

docentes. Por exemplo, a professora ensaia com as crianças uma determinada música e predetermina gestos 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 sobre o universo sonoro, seja ela mais livre ou mais estruturada, em termos rítmicos, melódicos ou harmônicos. Ou seja, esses tipos de tarefas não geram espaços para a reinvenção, apenas para a repetição mecânica.

Esse modo 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, conforme os termos utilizados por Fuks (1991, p. 56). A autora propõe que a escola tem pudor de exercer seu poder:

[...] 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).

Em pesquisa anterior (Kebach, 2008) foi possível identificar que esse discurso de *poder-pudor* é assimilado pelas professoras, pois elas naturalizam essa forma diretiva de “ensinar” a música, sem ter noção das consequências de suas ações. Os atos superficiais de 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 referida 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.

Assim, quem começa um processo de musicalização geralmente se prende a padrões

preestabelecidos e demonstra certa dificuldade de criar algo novo.

Mas o que é musicalização?

Num primeiro momento, poderíamos dizer que a musicalização é uma abertura de espírito para o universo sonoro, uma estimulação constante da curiosidade de conhecer o mundo dos sons. Musicalizar, segundo Gainza (1988), é tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. Assim, musicalizar é um processo que completa o desenvolvimento do ser humano.

A música, como forma de expressão, provavelmente tão antiga quanto a linguagem e as artes visuais, foi construída como linguagem artística, estruturada e organizada historicamente. Entendemos desse modo a musicalização como processo de organização sonora e aprendizagem musical, desenvolvimento da sensibilidade e compreensão perante as organizações sonoras em forma musical, reações internas e externas perante a música (Penna, 1990), dependendo dos esquemas de assimilação² dos quais se dispõe no momento de ação sobre o universo sonoro. Desenvolver esquemas progressivos de organização e compreensão sobre a linguagem musical é a condição para que o sujeito possa estruturar a sua competência artístico-musical, ou seja, musicalizar-se progressivamente. Penna (1990, p. 20) menciona que

a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado: um código para a organização dos sons numa linguagem artística que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola.

Nesse sentido, musicalizar é desenvolver os instrumentos necessários de ação e compreensão sobre o material sonoro/musical, de modo que isso seja algo significativo para o sujeito, pois “nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro de experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos” (Penna, 1990, p. 22).

É através de atividades prazerosas e significativas que o sujeito descobrirá, de forma intuitiva num primeiro momento, as características da linguagem musical. Por exemplo, as diferenças entre os parâmetros do som (timbre, altura, intensidade

² Esquemas de assimilação são os instrumentos mentais já construídos pelo sujeito para agir sobre o mundo de forma a estruturá-lo.

e duração), para chegar, mais tarde, a um possível aprendizado da terminologia musical convencional. Dessa forma, destacamos a importância de compreendermos a música como relações do ser humano com os mais variados tipos de som, sendo que a musicalização poderá ser experimentada inclusive através do contato com elementos sonoros por meio do cotidiano, e isso, muitas vezes, acontecerá de forma inconsciente.

As condições para que a musicalização espontânea aconteça dependem de fatores principalmente socioculturais. Quanto mais a música estiver presente no cotidiano da criança, maiores serão suas condições de se musicalizar. Quanto mais acesso a uma diversidade cultural em termos musicais, maiores serão suas condições de compreender a diversidade das manifestações expressivas musicais. Dessa forma, o padrão de ensino musical voltado apenas para conceitos eruditos da música fecha as possibilidades de ações musicais diversificadas. Por isso, a escola deve proporcionar condições para se ter acesso às mais variadas formas musicais, e, inclusive, em seus modos mais complexos (Penna, 2008).

A musicalização desenvolve no sujeito, além do conhecimento musical, a concentração, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, o raciocínio, a afetividade e inúmeros outros atributos que colaboram na sua formação. É preciso, dessa forma, proporcionar um acesso a essas noções de modo empírico através de atividades significativas que sirvam de iniciação ao universo musical. As oficinas pedagógicas, nesse sentido, são essenciais. São essas bases sólidas que poderão proporcionar o desenvolvimento progressivo das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras em forma musical.

Assim, a sensibilização para o universo sonoro é extremamente importante para a construção do conhecimento musical, tendo em vista que é a ação prática e mental e a coordenação dessas ações sobre a música, como objeto a ser construído, que fazem com que o sujeito diferencie e integre (Piaget, 1995) esse conhecimento as suas estruturas cognitivas. Dessa forma, nossa proposição é a de que a musicalização é um processo contínuo de organização, de construção e de tomada de consciência das relações entre os diferentes parâmetros do som e das relações entre a realidade sonora circundante, de modo geral.

Oficinas pedagógicas de musicalização

O processo de musicalização pode acontecer em qualquer espaço, e a utilização de oficinas pedagógicas para alcançar essa musicalização pode ser uma das formas eficazes de atingir objetivos preestabelecidos no ensino musical. Se antes o ensino musical era restrito a lugares como escolas de músicas, podemos observar nos dias atuais uma significativa mudança nesse panorama.

A conscientização dos benefícios que a música traz ao ser humano tem aumentado a demanda por educadores musicais em nossa sociedade, e novos espaços se abrem para essa profissão. Percebemos que lugares antes pouco explorados estão surgindo como opções de musicalização coletiva, como, por exemplo, hospitais, casas geriátricas, igrejas, ONGs, centros comunitários etc. Esses novos espaços são locais nos quais a proposta de oficinas pedagógicas de musicalização pode contribuir para bons resultados em cada área, tanto em termos de musicalização quanto em termos terapêuticos, ocupacionais etc. Apesar da prática das oficinas para a área de música estar incorporada à prática de muitos educadores há vários anos, pensamos que ela necessita de maior difusão para que mais educadores adotem essa forma de ensino e aprendizagem musical tão eficaz.

Entendemos a oficina pedagógica musical como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (Candau; Zenaide, 1999, p. 23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

A construção do conhecimento a partir do trabalho com oficinas pedagógicas, considerando em particular a perspectiva dos docentes e tendo como base epistemológica alguns eixos do paradigma piagetiano e freireano, favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino e tipos de saberes (o senso comum e o saber científico). Além disso, concorre para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem e, através destes, para a formação e o trabalho docentes. Por tudo isso, afirmamos que as oficinas pedagógicas musicais servem tanto para a formação contínua do educador quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento pelos educandos.

Segundo o que propomos, baseados nas ideias de Fernandes (2000), oficina de música é uma forma pedagógico-musical de se proporcionar

atividades teórico-práticas que abarquem a diversidade de conhecimentos. Nela, os alunos realizam atividades significativas, no sentido de mobilizarem internamente os sujeitos envolvidos, com base em condutas criativas, divertidas e cooperativas. Num espaço da oficina de musicalização mais amplo, os alunos não precisam necessariamente pertencer ao mesmo nível de conhecimento musical. Ao contrário, quanto mais diversificado for esse ambiente, maiores as chances de se inovar e de ocorrer um envolvimento geral, pela diversidade de pontos de vista.

Ao encontro de nossas ideias, Uriarte (2004, p. 247) propõe:

Cabe ao professor propor uma metodologia para o ensino da música e das artes em geral, que utilize a realidade de cada um como ponte para a ampliação do conhecimento dos outros alunos e professores, com vistas a encontrar o acesso para uma reflexão/construção ética e estética, acerca das diferentes formas de produção cultural e sua utilização como objeto para a educação.

Identificamos dessa forma a diversidade não como uma dificuldade, e sim como uma rica fonte de buscas de novas ideias e possibilidades na educação musical que poderão ser trabalhadas em forma de oficinas. A música naturalmente proporciona um universo criativo amplo para lidarmos com as diversidades, incorporando igualmente cada nível de saber de forma importante para a construção musical em suas mais variadas formas.

Numa oficina pedagógica de musicalização, sob a ótica construtivista, a prática educativa musical estará calcada no desenvolvimento de conceitos e a abstração, em patamares de compreensão cada vez mais complexa e ampla, uma vez que esta consista na reconstrução de conhecimentos já assimilados e reorganizados cognitivamente.

A Educação Musical se daria aqui no diálogo e interação entre educador e educando, com jogos de criação musical, brincadeiras imitativas, trabalhando também a representação aural dos sons. Os conteúdos são definidos a partir da observação do professor sobre os interesses de seus alunos. (Beyer, 2000, p. 47).

Durante as oficinas, busca-se promover no grupo momentos de informação, questionamento, integração e aprendizagens em direção a uma maior autonomia dos profissionais e dos discentes. O que se produz nas oficinas também revela uma articulação de saberes de distintas naturezas: por um lado, o senso comum mostra-se nas representações oriundas das experiências vivenciadas pelos sujeitos; por outro lado, a introdução de certo discurso científico sobre as temáticas propostas, que servem

ora de contraste, ora de enriquecimento daquelas representações. Em ambos os casos, somos levados a crer que as oficinas propiciam uma ocasião para a aproximação desses saberes.

Portanto, o objetivo principal das oficinas pedagógicas de musicalização deve ser o de promover uma iniciação musical capaz de fornecer bases para uma posterior aprendizagem musical específica, dependendo do interesse de cada participante. As interações na oficina devem provocar mudanças de atitudes e conceitos em relação às ações musicais.

A ampliação da concepção sobre o significado musical nas atividades de recriação

Quando pensamos no significado da música, devemos tomar como ponto de partida os processos de construção musical por que passamos durante toda a vida, para talvez nos aproximarmos de uma pequena parcela do que a música realmente pode nos proporcionar. Formamos nosso próprio conceito sobre a música através do acúmulo de experiências realizadas sobre as organizações sonoro-musicais. Assim, propomos que os educadores musicais devem estar atentos à ampliação das concepções musicais dos alunos, proporcionando a eles formas de interagir musicalmente que lhes possibilitem ultrapassar concepções limitadas nesse sentido.

Incentivar a apreciação de música contemporânea contrastante à realidade dos alunos e propiciar momentos de criação sem limites estéticos pode ser uma forma de alargar o entendimento sobre música. Além disso, os momentos de exercício de recriação musical são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e consolidação de ideias antes não colocadas em prática. A apropriação de músicas já existentes, buscando reestruturá-las de diferentes formas, oferece trabalhos criativos possibilitando a desconstrução e reconstrução a partir de novas estratégias sobre um tema inicial. A isso chamamos de *recriação musical*, baseados no conceito de rearranjo de Penna e Marinho (2005) e na observação de outras atividades que criamos (Kebach, 2008) para analisar a estruturação das produções musicais coletivas.

Buscando desmistificar as formas de reprodução mecânica, como instrumento de desenvolvimento musical, bem como avaliar os processos daí decorrentes, devemos pensar em atividades que envolvam a execução de obras compostas por outras pessoas, da forma mais criativa possível. Desse modo, surge o conceito de *recriação musical*, 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.

As tarefas de recriação

Sugerimos que as tarefas de recriação musical das oficinas pedagógicas de musicalização podem ser realizadas a partir das seguintes atividades:

- desenvolvimento de arranjos 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 ritmos³ 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, arranjos e interpretações;
- aprendizagem de técnicas vocais, tipos de compassos e regulações timbrísticas criativas sobre um material pronto composto.

Resumidamente, relacionamos o conceito de recriação musical às interpretações individuais e aquelas geradas a partir das discussões com o restante do grupo sobre obras criadas por outros compositores. Desse modo, propomos que o ato de recriação tem a ver com criações de novidades a partir de algo já existente. Por isso, a *recriação* é uma atividade importante como exercício de regulação ativa e desenvolvimento sobre o objeto musical.

No próximo item, passaremos a analisar uma das tarefas de recriação realizadas para a coleta de dados da pesquisa de um dos autores deste artigo (Kebach, 2008). Procurando investigar as preferên-

3 Essas atividades normalmente seriam chamadas de criação, mas como se propõe um trabalho sobre um material já construído por outras pessoas e se deve manter parcialmente algum parâmetro original (por exemplo, a letra), tratamos essas atividades como tarefas de recriação, utilizando em alguns momentos as técnicas de arranjo de Penna e Marinho (2005).

cias musicais dos sujeitos de tal pesquisa,⁴ elegemos juntos (investigador e sujeitos pesquisados) a canção que será analisada para trabalhar arranjos vocais e instrumentais. Dessa forma, procuramos agir de acordo com as teorias do cotidiano (Souza, 2008), que explicam que os processos de aprendizagem não se dão no vácuo. Ao contrário, estão entrelaçados com as significações culturais que os sujeitos realizam em seu dia a dia.

A perspectiva dessas teorias analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais. Logo, a aprendizagem não se dá no vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. (Souza, 2008, p. 7).

Clareana – recriação através da utilização espontânea de um cânone

A tarefa que será descrita a seguir é um recorte da tese de doutorado de um dos autores deste artigo (Kebach, 2008), como já propomos. Através dela, iremos expor de que modo as atividades de recriação podem contribuir para a construção do conhecimento musical e ampliação dos conceitos musicais dos sujeitos que passaram pelo ambiente da “Oficina de musicalização coletiva” (como intitulamos tal curso). Passemos, portanto, à análise.

Os exercícios vocais realizados nas aulas anteriores foram despertando um interesse geral no grupo participante de tal oficina em aprender mais sobre esse conteúdo musical. A partir da compreensão da possibilidade de harmonia vocal⁵ e do automapeamento, em termos de extensão vocal que cada uma conseguia atingir, são gerados novos esquemas de ação, pontos de partida que culminaram numa recriação espontânea do grupo, cujo arranjo é executado em forma de cânone. Ou seja, a partir das construções que realizaram sobre a possibilidade de harmonia vocal, procuraram se adaptar à interpretação de *Clareana*,⁶ canção de Joyce, cuja

4 Os processos coletivos de aprendizagem musical de nove professoras da rede municipal de ensino de Montenegro.

5 Procurou-se não utilizar o recurso de acompanhamento por algum instrumento (teclado, violão etc.) como base harmônica, em primeiro lugar, para poder inferir sobre o processo de regulação entre elas, que buscaram dar conta dessa situação, de modo criativo, sem uma base de acompanhamento, o que tornou os desafios ainda mais desequilibrantes. Em segundo lugar, o fato de ter alguém sempre as acompanhando poderia deixá-las dependentes de execuções com acompanhamento, o que não seria produtivo para a liberdade de suas condutas musicais no ambiente da oficina, e muito menos fora dela. Desse modo, isso as encorajou, inclusive, a procurarem a caixa de instrumentos das escolas onde trabalhavam, para tentar musicalizar seus alunos, conforme seus próprios comentários durante as aulas.

6 Letra de *Clareana*: “Um coração de mel, de melão/De sim e de não/É feito um bichinho no sol de manhã/Novelo de lã, no

primeira parte é cantada de modo bem mais grave do que a segunda. Essa resolução para a problemática em jogo, ou seja, nem todas conseguiam atingir as alturas do refrão da música, é surpreendente e demonstra uma criação de novidades, em termos musicais, bastante complexa, já que algumas, no início da oficina, tinham problemas, inclusive na afinação vocal. A tarefa de recriação foi realizada na décima primeira aula.⁷ Portanto, já havíamos passado da metade do curso e os processos de aprendizagem das alunas se estendiam para vários elementos em jogo na linguagem musical. Mas elas demonstravam um forte interesse pelo cantar, pela harmonia vocal, de modo geral, embora nos exercícios harmônicos o grau de dificuldade de afinação fosse bem maior. Elas pareciam estar desafiadas a dar conta das tarefas de harmonizar.

As alunas gostaram dessa música porque acharam que ela se parecia a uma cantiga de ninar. Através da análise de suas falas ficou claro o processo de subjetivação, através da identificação da maioria delas com a canção de Joyce, que trata da questão da maternidade. Ora, não deve ser à toa que os sujeitos dessa pesquisa decidiram optar pela profissão de professoras.

Elas buscaram instrumentos suaves para arranjá-la e sugeriram que o início da música seria com a melodia da mesma, sussurrado em *bocca chiusa*.⁸ A professora sugeriu que pensassem num modo de iniciar a canção, cantando-a mais grave, pois a segunda parte seria bem aguda. LE⁹ começou, entretanto, a cantá-la num tom alto. A professora mudou o tom e elas a seguiram. Parou de cantar, e elas continuaram. Todas atingiram o tom proposto. Entretanto, ao iniciarem a parte do refrão, VA regulou-se cantando a música uma oitava abaixo. TA, que não havia construído ainda o mesmo esquema, ficou perdida e desafinou. Algumas conseguiram segurar o tom, mas, especialmente na segunda parte, algumas se perderam. VA e SI conseguiram encontrar a solução momentânea: descer uma oitava.

Enquanto algumas escolheram os instrumentos, MA tentou propor um arranjo vocal: enquanto três cantavam, três deveriam fazer o “mmm” por baixo. LE discordou e disse que o mais bonito seria

começar esse vocal de fundo antes da entrada da letra da música. MA sugeriu, inclusive, a mescla, ao fundo da música, com a melodia de *Nana nenê*. O grupo concordou que essa poderia ser uma espécie de introdução vocal para que entrassem na letra da música. Realizaram, assim, o arranjo proposto.

Aos poucos foram introduzindo os sons em seus instrumentos escolhidos. VA segurou uma marcação no tambor, LE sacudia docemente os guizos, MO utilizou seu pau-de-chuva na introdução sussurrada. Perguntei se não seria o caso de dividirem a música em duas partes, uma para as participantes que cantavam mais grave e outra para as que atingiam a parte aguda. TA, MO e VA cantaram as partes graves. SI, MA e LE conseguiram cantar a parte aguda.

Nesse momento, as alunas agiram por abstração pseudoempírica,¹⁰ entidade dinâmica que as fez evoluir sem cessar, pois se apoiaram sobre os resultados observáveis para se regular em suas execuções. Começaram sussurrando a música com a melodia aguda do refrão. Então entraram na parte grave. A pesquisadora tentou regê-las, para que se regulassem em suas entradas.

MA não abandonou a ideia de realizar as primeiras notas da melodia de *Nana nenê*, antes de entrar na música *Clareana*. Portanto, arranjaram uma forma de emendar essa melodia com o sussurro da melodia do vocal do refrão. A professora ajudou nessa tarefa.

Elas permaneceram por um tempo procurando um tom adequado, pois estavam achando o escolhido inadequado, porque o consideravam muito baixo. Assim, os problemas formulados pelas alunas dependiam daquilo que a situação apresentava. Se a situação de aprendizagem não fosse desafiadora, ou seja, não gerasse nenhum problema, mas apenas passividade receptiva, então nada de significativo aconteceria, pois não haveria mobilização, no sentido de ajustamento de conduta.

A música era em compasso ternário. O apoio no mapeamento corporal da marcação rítmica foi essencial para todas. Um cânone, então, apareceu espontaneamente: enquanto o grupo agudo, liderado por LE, sussurrava a melodia, o grupo das vozes

ventre da mãe bate o coração de Clara, Ana e quem mais chegar/
Água, terra, fogo e ar.”

7 A oficina foi realizada num total de 60 horas, dividida em vinte aulas.

8 Cantar com boca fechada, emitindo somente o som “mmm”.

9 Os sujeitos da pesquisa são referenciados apenas pelas duas primeiras letras de seus nomes, visando a preservar suas identidades.

10 “Nos níveis já representativos, mas ainda pré-operatório, assim como no nível das operações concretas, acontece do sujeito poder somente efetuar construções, que mais tarde se tornarão puramente dedutivas, apoiando-se constantemente sobre resultados observáveis (cf. o uso do ábaco etc., para as primeiras operações numéricas). Neste caso falaremos de ‘abstrações pseudo-empíricas’.” (Piaget, 1995, p. 6).

mais graves começou a cantar, sobrepondo duas melodias diferentes, que se encaixaram perfeitamente. A segurança rítmica proporcionou o avanço no arranjo. Porém, aos poucos, começaram a se despreocupar com a interpretação e o timbre de voz de algumas se desregulou. Elas foram perdendo a suavidade, na empolgação com o novo efeito alcançado: o de sobreposição de melodias. A professora (pesquisadora) pediu, então, para que parassem para avaliar a atividade.

MO – Posso mudar o tom?

Professora – Só se tu fizeres alguma coisa que combine.

MO – Canta aí (a professora canta a melodia de *Nana nenê* no tom agudo que escolheram para a música e ela começa a cantar uma oitava abaixo a mesma melodia). O que é isto que eu estou fazendo?

VA – Cantando a mesma coisa, só que mais grave.

Professora – Tu estás cantando uma oitava abaixo. Quando eu emito a nota dó, por exemplo, tu também emites a mesma nota, só que tu de modo mais grave, e eu, de modo mais agudo. Quando eu canto mi, tu, a mesma nota mais grave e eu mais agudo.

MO – Isto não é o tom? O que é isto?

Professora – Isto tem a ver com o tom, sim. Só que é o mesmo tom. A oitava é o mesmo tom, só que uma cantando mais grave e a outra, mais agudo, as mesmíssimas notas. Só que se eu troco o tom, mantenho a relação das notas, mas canto outras. Mas, quando eu não troco o tom, e eu só estou fazendo uma “oitavada” abaixo ou acima, continuo nas mesmas notas.

MO – Então, eu não mudei o tom, eu só mudei a oitava. Que palavra é esta que eu troquei aí?

VA – A altura.

MO – A altura! Era isto que eu queria saber!

Professora – Isto, obrigada VA.

A espontaneidade no arranjo musical desequilibrou MO. A partir daí surgiu o interesse em compreender um novo conceito musical: o da tonalidade. Esse conceito não é introduzido, portanto, sem que haja ação concreta anterior. Pelo

contrário, é a partir das tentativas de regulações ativas concretas de MO que surgiu a necessidade de transformar essas ações em conexões lógicas verbais, que a levaram a uma construção em patamar superior, ou seja, procurar nomear aquilo que fez: a troca de oitavas. Ao mesmo tempo, as outras alunas tiveram a oportunidade de seguir o raciocínio da conversa e, inclusive, de interferir, procurando organizar o pensamento a partir das trocas de informações realizadas.

Nesse sentido, a atividade proporcionou a ampliação das concepções musicais das alunas, fazendo com que elas, além de aprenderem novos conceitos musicais, pudessem aprender novas formas de arranjar a música em jogo, ou seja, de recriá-la de acordo com suas possibilidades e desejos. Esses possíveis foram gerados a partir de construções precedentes e as zonas de interesses despertados nasceram exatamente desses esquemas construídos que, em atividades coletivas, podem ser compartilhados, rearticulados, reconstruídos ou recriados!

Considerações finais sobre as atividades de recriação

Nas tarefas de recriação abre-se um espaço para o desenvolvimento das condutas musicais em nível prático e teórico. Ampliam-se as concepções sobre organizações sonoras possíveis, assim como o universo de conceitos relacionados à música, enquanto linguagem. Aqueles que se musicalizam, no momento de realizarem esse tipo de tarefa, vão gerando progressivamente projetos musicais cada vez mais elaborados. Desse modo, em atividades de recriação coletiva, uma rede de relações entre os vários elementos apreendidos vai se construindo. Procedimentos orientados para determinados fins são postos em ação nas tarefas para que, a partir deles, nasçam os esquemas operatórios, gerados através da síntese dos anteriores (Piaget, 1985, p. 9).

Num primeiro momento, quando os alunos ainda não têm acesso ao exercício de uma prática musical mais autônoma, as recriações baseiam-se predominantemente em atividades imitativas, como forma de se adaptar aos objetos propostos. Afinal, a criatividade não é algo inato, e sim construído pelo seu exercício cotidiano. Entretanto, se um espaço de tarefas dessa natureza é disponibilizado, verifica-se um avanço rápido: os sujeitos costumam passar a condutas assimiladoras, predominantemente, e começam a inventar e explorar várias sonoridades, procurando encaixá-las com o ritmo da música, sem, a princípio, ter um real êxito nas

ações. Somente com o tempo é que constroem conhecimento suficiente para criarem novidades com mais naturalidade. Entretanto, é necessário deixar claro que as condutas mais elementares são necessárias para que se possa progressivamente ampliar a construção de conhecimento musical prático daquele que se musicaliza, bem como gerar problemáticas que ampliem as concepções teóricas sobre o universo musical.

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, eles 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” agir dessa forma. Isso dependerá de uma construção progressiva e das autorregulações realizadas durante as ações sobre o objeto musical. Por isso é tão importante proporcionar esses espaços de pesquisa em forma de ações e reflexões, visando às tomadas de consciência progressivas. As oficinas pedagógicas de musicalização, com bases teóricas construtivistas, assim como as concebemos, garantem essas ações e reflexões necessárias à aprendizagem musical significativa.

Referências

- BEYER, E. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: Abem, 2000. p. 43-51.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CANAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos*. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.
- FERNANDES, J. N. *Oficinas de música no Brasil*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- KEBACH, P. F. C. *Musicalização coletiva de adultos: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PENNA, M.; MARINHO, V. M. Resignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Coord.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 123-150.
- PIAGET, J. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PILLAR, A. D. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-22.
- STAHLSCHMIDT, A. P. M. Como situar a arte em uma sociedade? In: BEYER, E. (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 33-56.
- SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina: 2008.
- URIARTE, M. Z. Música e escola: um diálogo com a diversidade. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 245-258, 2004.

Recebido em 28/06/2010

Aprovado em 01/08/2010

A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS

The inclusion of Music in political-pedagogic projects: the case of municipal schools of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), SMED-POA
cwolffen@terra.com.br

Resumo. Este artigo apresenta aspectos de pesquisa que investigou a inserção da música no projeto político pedagógico, tendo como objetivos identificar como, quando, onde e por quem o ensino de música é definido, planejado, implementado e desenvolvido; analisar metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico. O *locus* da investigação foi a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e escolas da rede municipal de ensino. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e o método, o estudo de caso, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, observações e questionários. Com base nas dimensões analíticas propostas por Medel (2008), Oliveira, Souza e Bahia (2005), Ball (1994) e Bowe et al. (1992), os resultados apontam para a complexidade da integração da música no projeto político pedagógico, levando-se em consideração micro e macropolíticas educacionais.

Palavras-chave: projeto político pedagógico, políticas educacionais, Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS

Abstract. This article presents a research that investigated the inclusion of Music in political-pedagogic projects, aiming at identifying how, when, where and by whom the teaching of Music is defined, planned, implemented and developed; it aims at analyzing goals and objectives of music in schools and their relation with the purposes expressed in the political-pedagogic project. The locus of the research was the Municipal Secretary of Education for the city of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul, and municipal schools. The methodology used was the qualitative approach and the case study method, with semi-structured interviews, observations and questionnaires. Based on the analytical dimensions proposed by Medel (2008), Oliveira, Souza e Bahia (2005), Ball (1994) and Bowe et al. (1992), the results point to the complexity of the integration of Music in the political-pedagogic project, considering micro and macro educational policies.

Keywords: political-pedagogic project, educational policies, municipal schools of Porto Alegre/RS

Introdução

O presente artigo apresenta os principais aspectos da tese *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS* (Wolffenbüttel, 2009), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho investigou

como a música se insere no projeto político pedagógico escolar, tomando como caso a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA/RS). O estudo buscou caracterizar a presença da música no projeto político pedagógico, identificando como, quando, onde e por quem é definido, planejado, implementado e desenvolvido o ensino de música

no projeto político pedagógico; analisando metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico.

Considerando o momento histórico da aprovação da música como disciplina obrigatória no ensino básico, através da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), acredito que este trabalho possa contribuir para a atuação de professores e outros profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas. Isso porque ter a música como uma disciplina escolar pressupõe sua inserção no projeto político pedagógico das escolas. Nesse sentido, ela não pode ser uma disciplina isolada; assim como as demais disciplinas da escola, também deve prever uma articulação com o contexto escolar. A análise do exemplo de como isso vem sendo feito na RME-POA/RS pode colaborar com as ações de outras redes públicas, municipais e estaduais, bem como redes particulares de ensino.

Música na educação básica: problematizações da literatura brasileira de educação musical

A música na educação básica tem sido problematizada na literatura nacional da área de educação musical sob diferentes perspectivas (Almeida, 2006; Arroyo, 2003, 2004; Del Ben, 2001, 2005; Hirsch, 2006, 2007; Hummes, 2004; Penna, 2000, 2002, 2004a, 2004b, 2007, 2008; Santos, 2004, 2005). Mesmo com os problemas já detectados, como a escassez de professores de música atuando nas escolas, as divergências sobre a aula de música curricular e extracurricular e a atuação de outros profissionais nos espaços escolares, os dados das pesquisas mencionadas também indicam que a música continua presente nas escolas de educação básica. Em 71,62% das escolas pesquisadas por Del Ben (2005), por exemplo, é desenvolvido algum tipo de atividade musical. Os resultados da investigação de Hirsch (2007) também mostram que, apesar da realização esporádica das atividades musicais nas escolas, “a música está presente nas práticas da maioria dos professores investigados (81,4% dos professores participantes)” (Hirsch, 2007, p. 76).

Esses dados estão em sintonia com o trabalho de Souza et al. (2002), que investigou as diferentes concepções sobre o ensino de música junto aos professores e membros da administração escolar em Porto Alegre, Florianópolis e Salvador. Mesmo constatando que o ensino de música nas quatro escolas estudadas apresentava-se periférico, sua presença se dava no conjunto da escola

(Souza et al., 2002). Segundo as autoras, a música se encontrava “nas escolas basicamente de três formas: como atividade extracurricular, como disciplina obrigatória na grade curricular e como parte das atividades desenvolvidas pelos professores regentes das séries iniciais” (Souza et al., 2002, p. 47).

Minha experiência profissional como assessora da RME-POA/RS corrobora os dados das investigações. A partir de contatos permanentes com as instituições escolares vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-POA/RS), e com os próprios professores de música, também tenho observado que, apesar de sua presença no quadro de professores das escolas, o ensino musical curricular é parcamente oferecido. Não raro, o que se percebe é a existência de atividades musicais extracurriculares, as quais, na RME-POA/RS, são denominadas de “apoio educativo e complemento curricular” (Porto Alegre, 1999, p. 38). De acordo com os documentos norteadores da SMED-POA/RS, as atividades que extrapolam as bases curriculares objetivam contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e progressão escolar (Porto Alegre, 1999).

Aparecem, assim, atividades diversas, como formação de banda escolar, ensino de instrumentos musicais – violão e flauta doce, oficinas integradas de dança e canto coral, formações de grupo vocal e instrumental, entre outras atividades que são desenvolvidas nas escolas.

Em relação às atividades musicais extracurriculares, pesquisas têm apontado que diretores (Del Ben, 2005) e professores (Del Ben, 2005; Santos, 2005), de modo geral, parecem preferi-las em detrimento de atividades curriculares. Essa opinião também parece ser partilhada pelos professores de música da RME-POA/RS (Wolffenbüttel, 2004).

Portanto, o que parece problemático em relação à educação musical não é o extracurricular em si, ou o fato de as atividades musicais serem desenvolvidas em outros tempos e espaços escolares que não os da disciplina curricular de música, tais como a educação artística, a música desenvolvida por professor unidocente, as atividades musicais extracurriculares, entre outras modalidades. O problemático, talvez, seja o quanto todas essas atividades estão integradas ao projeto político pedagógico das escolas, ou quanto e como essas atividades contribuem para a concretização das finalidades da escolarização básica que, pela legislação vigente, devem ser explicitadas nos projetos políticos pedagógicos.

Dados de Hirsch (2007), Almeida (2006), Del Ben (2005), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003) mostram que as atividades musicais estão desconectadas nas escolas, dependendo, muitas vezes, somente de iniciativas individuais de professores.

A necessidade de se buscar uma maior integração da música com o projeto político pedagógico das escolas regulares foi um dos assuntos tratados no Grupo de Trabalho (GT) Ensino Fundamental e Médio, ocorrido durante o X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), realizado em Uberlândia (MG), em 2001. O GT teve como um de seus encaminhamentos “que os Projetos Políticos Pedagógicos/Planos de Desenvolvimento Educacional de cada escola explicitem em seu documento final a inserção da aula de música na escola” (Bellochio, 2001, p. 107). Essa reflexão do GT já sinalizava uma preocupação da área da educação musical de procurar uma integração maior com o projeto político pedagógico e com o todo escolar.

Refiro-me a projeto político pedagógico neste artigo como o plano global de uma instituição escolar, podendo ser entendido como uma maneira de sistematizar o planejamento da escola (Vasconcelos, 2004). Para Pimenta (1993, p. 79), a construção do projeto político pedagógico,

resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe são colocadas, com o pessoal – professores/alunos/equipe pedagógica – e com os recursos de que dispõe.

O caso investigado: a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA/RS)

Na RME-POA/RS, segundo dados de 2010, existem 96 escolas, as quais se encontram divididas em níveis e modalidades de ensino: 49 escolas são de ensino fundamental, 4 escolas de ensino fundamental especial, 41 escolas de educação infantil, uma escola de ensino médio e uma escola de educação básica. Em 35 das escolas de ensino fundamental, também é oferecida a modalidade de educação de jovens e adultos.

De acordo com a proposta pedagógica da SMED-POA/RS, paulatinamente implementada nas escolas a partir de 1996, o currículo apresenta-se em ciclos de formação, estando organizado em base e complemento curricular. A RME-POA/RS está estruturada em três ciclos de formação, sendo que cada um possui a duração de três anos. O tempo de duração da escolaridade para o ensino fundamental é de 9 anos, atendendo a estudantes

de 6 a 14 anos, conforme o quadro 1.

CICLO	1º ANO-CICLO Idade	2º ANO-CICLO Idade	3º ANO-CICLO Idade
I	6 anos	7 anos	8 anos
II	9 anos	10 anos	11 anos
III	12 anos	13 anos	14 anos

Quadro 1. Escolaridade no ensino fundamental RME-POA/RS.

A proposta pedagógica da SMED-POA/RS, além das disciplinas correspondentes a cada ciclo, inclui a realização de diversas ações, projetos e programas, tais como: Projeto de Educação Tecnológica Robótica, Escola Faz, Projeto Cidade Escola e Projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende/Escola Aberta.

Além destes, também oferece atividades mistas e em parceria, traduzidas nas políticas de leitura, incluindo o programa de leitura Adote um Escritor, os Contadores de Histórias e as Bibliotecas Escolares, além da oficina de Justiça Restaurativa.

O programa Centros Musicais é outra das iniciativas da SMED-POA/RS, o qual articula práticas em música vigentes nas escolas da prefeitura, bem como prevê a implementação de atividades musicais nas instituições escolares que ainda não as ofereçam. O programa foi instituído através da Ordem de Serviço nº 002, de 12 de fevereiro de 2008 (Porto Alegre, 2008).

Muitas das diferentes atividades curriculares e extracurriculares existentes nas escolas da RME-POA/RS contam com a presença da música. Isso me levou a refletir sobre o que a literatura em educação musical tem discutido, considerando-se a presença ou ausência de professores de música nas escolas de educação básica. Nesse sentido, constatei que, com ou sem professores de música, há várias maneiras de a música ocupar os tempos e espaços das escolas. Entretanto, algumas questões mereceram atenção:

- As atividades musicais presentes nas escolas encontram-se previstas nos projetos políticos pedagógicos dessas instituições?
- Considerando o projeto político pedagógico, quais espaços são ocupados pela música nas escolas? Quais funções e/ou finalidades a música cumpre nas escolas? Como e por quem são definidas e/ou construídas as atividades musicais nas escolas?

- Como as atividades musicais ajudam a cumprir o projeto político pedagógico nas escolas?

Política educacional: do contexto da influência ao contexto da prática

Para investigar sobre a inserção da música no projeto político pedagógico escolar foi necessário entender o contexto da reforma educacional brasileira, destacando-se a perspectiva democrática, a reorganização do espaço político-institucional das escolas e os documentos oficiais.

Assim, fundamentada em Mainardes (2006, 2007) e sentindo a necessidade de salientar e entender a natureza complexa e controversa da política educacional, estabeleci um diálogo entre as questões e as categorias da pesquisa, a partir da abordagem do ciclo de políticas. Esse procedimento permitiu-me destacar os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de existir uma articulação entre os processos macro e micro, quando da análise de políticas educacionais.

Bowe et al. (1992) propuseram uma abordagem para analisar o ciclo de políticas educacionais sendo, inicialmente, constituída pelo contexto da influência, contexto da produção do texto político e contexto da prática. Posteriormente Ball (1994) ampliou a abordagem, acrescentando o contexto dos efeitos e o contexto da estratégia política.

É no contexto da influência que normalmente a política pública é iniciada, em que os discursos políticos são construídos e as partes interessadas lutam para influenciar a definição e as propostas sociais da educação (Bowe et al., 1992).

O contexto do texto político relaciona-se ao contexto da influência e, normalmente, ambos são articulados na linguagem baseada na busca do *bem-estar geral público*. Seu recurso baseia-se em alegações de cunho popular – normalmente populistas e do senso comum político (Bowe et al., 1992).

O contexto da prática se refere a quem a política é dirigida, pois não é simplesmente recebida e implementada dentro desse cenário, mas está sujeita à interpretação e recriação.

O contexto dos efeitos envolve questões de justiça, igualdade e liberdade individual, podendo se apresentar nas categorias de efeitos gerais e efeitos específicos. Essa divisão sugere que a análise de uma política deva envolver o exame dessas duas

dimensões, bem como das interfaces da política em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

O contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o trato com as desigualdades originadas pela política em estudo.

Ao aproximar-me da abordagem do ciclo de políticas proposto por Bowe et al. (1992) e Ball (1994), tomei-a como balizadora para a análise dos dados, utilizando-me da mesma como uma “visão de mundo” acerca da inserção da música no projeto político pedagógico escolar.

Metodologia

Para investigar como a música se insere no projeto político pedagógico, optei por utilizar a abordagem qualitativa, sendo o método selecionado o estudo de caso. A unidade de caso escolhida foi a RME-POA/RS, descrita anteriormente.

A coleta dos dados foi realizada em duas etapas: em uma primeira etapa, por meio da aplicação de questionários autoadministrados às equipes diretivas e profissionais que trabalham com música nas escolas, obtive dados relacionados à situação da música nas escolas da RME-POA/RS. Em uma segunda etapa selecionei uma de suas escolas, a fim de realizar uma imersão e, nesse sentido, ampliar a análise. Nessa escola, denominada por mim de Escola Sampaio, realizei entrevistas, observações e coleta de documentos.

De posse de todos os dados, fiz uma interpretação exercitando o jogo de escalas proposto por Revel (1998), alternando macro e microanálises, a fim de responder às questões de pesquisa apresentadas anteriormente.

Utilizei a forma indutiva de análise, considerando a importância de elaborar as abstrações a partir da própria coleta e análise dos dados. Desse modo, não pretendi confirmar ou refutar hipóteses ou teorias preestabelecidas, mas optei por uma perspectiva de análise baseada na construção de abstrações à medida que os dados eram recolhidos e agrupados. Assim, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), montei um quebra-cabeças sem, contudo, conhecer previamente a forma final. À medida que recolhia e analisava os dados, o quadro ganhava forma.

Por fim, para a análise dos dados, orientei-me nos princípios e dimensões do projeto político pedagógico:

- Princípios: autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade (Oliveira, Souza, Bahia, 2005).
- Dimensões: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (Medel, 2008).

A inserção da música no projeto político pedagógico: resultados da pesquisa

Como resultados da pesquisa, observei que a música está inserida em diversos tempos e espaços do projeto político pedagógico escolar. Na RME-POA/RS, há um predomínio da música no ensino fundamental e na educação infantil; porém, também se encontra na educação de jovens e adultos e na educação especial.

Particularmente na Escola Sampaio, a música está prevista tanto na base quanto no complemento curricular. Assim, a música está inserida no projeto político pedagógico como aulas de música no currículo, bem como integrando o projeto Cidade Escola, que também oferece oficinas de musicalização. No projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende são oferecidas oficinas de música, tais como capoeira e *hip-hop*, por exemplo. Outro destaque a ser feito é que as atividades musicais integram o documento do projeto político pedagógico da Escola Sampaio.

O que foi revelado a partir da análise dos questionários autoadministrados às escolas, bem como na imersão na Escola Sampaio, é que a música se encontra inserida nos projetos políticos pedagógicos das escolas da RME-POA/RS. No entanto, pelo fato de a maioria das escolas ainda não ter finalizado a escrita dos respectivos documentos, a inserção da música dá-se com mais ênfase no contexto da prática do que no contexto do texto político (Bowe et al., 1992). Do mesmo modo observei a existência dos contextos da influência, dos efeitos e da estratégia política para a inserção da música no projeto político pedagógico, considerando-se as particularidades de cada escola.

Os princípios da autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade (Oliveira; Souza; Bahia, 2005) e as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (Medel, 2008) do projeto político pedagógico foram, também, fatores observados na investigação, corroborando a inserção da música.

Em algumas situações do cotidiano escolar essas dimensões aparecem transversalizadas, resultando conflitos ou mesmo dificultando a in-

serção da música no projeto político pedagógico. De acordo com depoimentos da equipe diretiva da Escola Sampaio,

o que nos falta é o espaço físico, pois a professora de música está usando a Sala das Atividades Múltiplas, que é onde a gente tem vídeo e onde acontecem as atividades de educação física. Aí, nos dias em que ela está utilizando a sala, a gente não tem lugar para os outros alunos, o que acaba gerando reclamações dos professores. (Caderno de entrevistas, p. 10)

A equipe diretiva da Escola Sampaio identificou alguns conflitos que, no seu entender, interferiam na inserção da música no projeto político pedagógico. O espaço destinado à oficina de musicalização mostrou-se um dos pontos de conflito.

Em relação aos professores, era sempre uma grande dificuldade. O lugar onde guardar os instrumentos, aquela ida e volta nas quintas-feiras, tinha que abrir a Sala de Atividades Múltiplas, que era a maior, os professores reclamando do barulho! Enfim, isso sempre acontecia e, pelo que eu observava, deixava a professora de música muito desapontada. (Caderno de entrevistas, p. 60)

Ao ter de lidar com essas situações, a equipe diretiva necessita de conhecimentos pedagógicos, administrativos, financeiros e jurídicos para dirimir essas questões, como revela em seu depoimento:

Se nós tivéssemos 40 horas de música, com certeza a gente abriria para a comunidade. Por enquanto, a gente está com 20 horas, e a professora de música dá 10 horas de aula em sala de aula também. Mas, no momento em que a gente ampliar isso, a gente tem como abrir para comunidade. (Caderno de entrevistas, p. 10)

Saliento que os contextos dos efeitos (resultados) e da estratégia política apareceram como fatores contributivos para a inserção da música no projeto político pedagógico, o que ocorreu de modo integrado, “aninhados uns dentro dos outros” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306). A abordagem do ciclo de políticas, desse modo, ofereceu-me elementos para analisar a trajetória da política implementada desde os seus estágios iniciais até as práticas escolares, contribuindo para a análise da inserção da música no projeto político pedagógico.

Durante a análise dos dados deparei-me com contextos multifacetados e dialéticos, o que justificou a necessidade de “articular perspectivas macro e micro” (Mainardes, 2007, p. 32). Observei a natureza complexa e controversa da política educacional interferindo na inserção da música no projeto político pedagógico, destacando-se processos micropolíticos que ocorrem nas escolas da RME-POA/RS, bem como a ação dos profissionais que atuam com música nessas escolas.

A inserção da música no projeto político pedagógico ocorre através do texto e da ação, das palavras e dos contratos, ou seja, no documento e no cotidiano do projeto político pedagógico escolar.

Parafraçando Ball (1994), as políticas de inserção da música apresentaram-se incompletas, básicas e simples, ao passo que as práticas ocorridas nas escolas mostraram-se sofisticadas, contingentes e instáveis. Exemplos dessa sofisticação e contingência podem ser observados no esforço da professora de música de manter a oficina de musicalização, com a preparação dos jovens para o desenvolvimento da musicalidade e para a gravação dos CDs:

Quando eu iniciei a oficina de musicalização, a nossa dinâmica era diferente. O aluno que entrava, formava um grupo, ficava até o final. O aluno que continuava até o final era quem gravava o CD. Não entrava aluno novo. Onde entra aluno novo, desestrutura o grupo todo. Eu nunca tive como agora, assim, aluno novo no final do ano. Porque entra aluno novo, desestrutura o grupo, dá briga. (Caderno de entrevistas, p. 40-41)

A instabilidade talvez possa ser elucidada com os comentários da professora de música da Escola Sampaio. Um dos grandes problemas que ela percebe é o reduzido número de professores de música atuando nas escolas da RME-POA/RS. De acordo com seus depoimentos, apesar das condições e dos salários mais atrativos que a prefeitura de Porto Alegre oferece, muitos professores de música não prestam concurso para ingressar na RME-POA/RS, ou, quando o fazem, muitas vezes se exoneram. De acordo com a professora de música, os fatores que levam esses profissionais a se desligarem do magistério público municipal são inúmeros, destacando-se os índices de violência que acometem as escolas. Para ela, esse é um dos principais fatores que dificultam a efetiva inserção da música no projeto político pedagógico escolar.

Durante a imersão na Escola Sampaio, observei também situações de controle e dominação dificultando ou impedindo a inserção da música no projeto político pedagógico. A diversidade de agenciamentos existentes, em interlocução com a RME-POA/RS e a SMED-POA/RS, revelou inseguranças e intranquilidades. Um exemplo pode ser dado considerando-se o cenário de mudanças ocorridas por ocasião do resultado das eleições municipais de 2008, quando houve mudanças na condução da SMED-POA/RS. Apesar da continuidade de programas e projetos como Cidade Escola, Abrindo Espaços na Cidade que Aprende, Centros Musicais e programa de leitura Adote um Escritor, entre outros, houve uma redução de cerca de 30%

nos investimentos de todas as ações, o que foi justificado pela crise econômica mundial.

Acontecimentos observados na Escola Sampaio e referidos durante as entrevistas corroboram a argumentação quanto à insegurança do processo de inserção da música no projeto político pedagógico. A despeito da existência de uma proposta em educação musical por parte da SMED-POA/RS, com um histórico de anos de presença de profissionais da música nos quadros das escolas da RME-POA/RS, bem como da assinatura da Lei 11.769 (Brasil, 2008), dispozo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, ainda se luta com dificuldades para a continuidade da inserção da música nas escolas da RME-POA/RS.

A paulatina redução nos investimentos nas escolas e a inexistência de reuniões entre os profissionais que atuam com música também têm dificultado a inserção da música no projeto político pedagógico. Além da subtração das verbas públicas para o incremento da música, os encontros sistemáticos não mais puderam acontecer, o que impossibilitou a partilha entre os profissionais que atuam com música. Os professores sentiram-se desmotivados para o trabalho. Apesar da ausência de articulações por parte da SMED-POA/RS, fortemente presente em anos anteriores e inexistentes em 2009, escolas e professores continuaram desenvolvendo seus projetos musicais, procurando dirimir as dificuldades que sempre se apresentam no processo educativo-musical.

Esse episódio exemplifica a arena de conflitos formada pelas pessoas que elaboram as leis e as pessoas que as executam. Assim, o macro, representado pela RME-POA/RS e o micro, a Escola Sampaio, mostraram-se num constante imbricamento (Revel, 1998).

Considerações finais

Ao finalizar este artigo, cabe-me apontar alguns desdobramentos, possibilidades de intervenções e ações que podem ser sugeridos. A investigação auxiliou-me a refletir e sistematizar sobre a minha experiência junto à assessoria. Nesse sentido, acredito que a retomada, por parte da SMED-POA/RS, de muitas das ações já existentes na RME-POA/RS, bem como a otimização dos processos que ainda necessitam de especial atenção, e que outras gestões políticas não conseguiram empreender, sejam possíveis com a aplicação dos princípios e dimensões do projeto político pedagógico. Assim, as escolas, que executam as políticas

mas que não se apresentam como meras executoras, também podem, a partir de sua micropolítica, gerar os movimentos necessários para a realização dessas mudanças.

Durante o período da investigação exerci o papel de assessora pedagógica, o qual esteve imbricado com aquele da pesquisadora. Os resultados da pesquisa apontam para os desafios que se colocam diante da inserção da música no projeto político pedagógico escolar que não se traduzem, apenas, em executar corretamente as leis, pois elas existem, mas não bastam. Acredito que a compreensão acerca da potencialidade da abordagem do ciclo de políticas permita-me encontrar alternativas, em conjunto com as escolas da RME-POA/RS e os demais assessores da SMED-

POA/RS, para a sobrevivência dessas políticas públicas em educação musical.

Considerando o momento histórico da aprovação da música como disciplina obrigatória no ensino básico, através da Lei 11.769 (Brasil, 2008), acredito que este trabalho possa contribuir para a atuação de professores e outros profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas. Isso porque a música, como uma disciplina escolar, pressupõe sua inserção no projeto político pedagógico. Nesse sentido, ela não pode estar isolada, assim como também é necessário que a escola como um todo esteja articulada. A análise do exemplo de como isso vem sendo feito na RME-POA/RS pode colaborar com as ações de outras redes públicas, municipais e estaduais, bem como redes particulares de ensino.

Referências

- ALMEIDA, P. C. de. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. p. 54-62.
- ARROYO, M. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 586-594.
- _____. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.
- BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BELLOCHIO, C. R. Grupo de trabalho ensino fundamental e médio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 105-109.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOWE, R. et al. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília, *Diário Oficial da União*, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1.
- DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Dissertação (Doutorado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- _____. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música, 2005. Relatório de pesquisa. Texto digitado.
- HIRSCH, I. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- _____. A presença da música na educação básica: um survey com escolas da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006, p. 142-148.
- HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./dez. 2006.
- _____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MEDEL, C. R. M. de A. *Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- OLIVEIRA, M. A. M. de; SOUZA, M. I. S. de; BAHIA, M. G. M. Projeto político pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. de. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 40-53.
- PENNA, M. *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: A'ARTES/UFPB, 2000. Relatório de pesquisa. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/anexo4\(EF\).html](http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/anexo4(EF).html)>. Acesso em: 7 fev. 2007.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola – I analisando a legislação e os termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola – II da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.

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

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: A AUTONOMIA e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, 1993. p. 78-83. (Série Idéias, n. 16). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2006.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre, 1999.

_____. Ordem de Serviço nº 002. *Diário Oficial de Porto Alegre*, Porto Alegre, ano 12, n. 3210, p. 2, 15 fev. 2008.

REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SANTOS, R. M. S. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para *dentro* e *fora* da escola e o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.10, p. 59-64, mar. 2004.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos, 6).

VASCONCELOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004.

VITORINO, L. F.; MORAES, A. C. M.; RIBEIRO, S. T. da S. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 464-491.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 2009. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Recebido em 04/06/2010

Aprovado em 02/08/2010

Barulhar: a música das culturas infantis

"Noising": the music of childhood cultures

Dulcimarta Lemos Lino

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
dulcimarta@terra.com.br

Resumo. O artigo apresenta reflexões tomadas a partir de investigação de tipo etnográfico desenvolvida na cidade de Porto Alegre em uma turma de educação infantil. No campo da sociologia da infância, escutei a música das crianças durante um ano, vivendo sua rotina escolar. Os diferentes jogos de barulhar coletados demarcam que a música das crianças é o *barulhar*, ação imprevisível e indeterminada que flui na diversidade de um corpo que se lança à sensibilidade de soar. O objetivo é chamar atenção para um aspecto pouco considerado nas culturas infantis: sua intensa necessidade de brincar com sons. Nessa atividade as crianças testemunham que a música não opera somente com sons, mas com a escuta como dimensão poética que invade os tempos livres ou as brechas provisórias da instituição para ressoar singularidades plurais.

Palavras-chave: música nas culturas infantis, educação musical, música e infância

Abstract. This paper presents the reflections based on an ethnographic research carried out in the city of Porto Alegre (RS) in a class of Children's Education. In the field of Childhood Sociology, I have listened to children's music during one year, following their school routine. The different 'noising' games gathered indicate that *noising* is children's music, an unpredictable and undetermined action that flows in the diversity of a body that renders itself to the sensibility of sounding. The goal here is to call the attention to an aspect in children's cultures that is not much considered: their intense need of playing with sounds. In such activity, children experience that music does not only operate with sounds, but with listening as a poetic dimension that breaks into the free time or provisory breaks of the institution in order to resound plural singularities.

Keywords: music in children's cultures, musical education, music and childhood

Num momento histórico em que se pretende ver conquistada a obrigatoriedade do ensino de música na escola, os estudos que tenham como foco investigativo as relações articuladas entre música, infância e educação parecem tomar lugar de destaque nos debates contemporâneos. Mesmo que a pesquisa existente na área tenha se apoiado em forte medida na psicologia do desenvolvimento (Beyer, 2005; Hargreaves, 1996; Ilari, 2006; Maffioletti, 2005; entre outros), a partir do final do século XX temos percebido um movimento crescente no sentido de compreender as crianças como atores sociais e a infância como um grupo social, contemplando a pluralidade e complexidade da música das culturas infantis (Beineke, 2008; Brito, 2007; Burnard, 2000, 2002, 2006a; 2006b; Campbell, 1998, 2002, 2004; Campbell; McCullough; Tucker, 1994; Campbell; Williamson; Perron, 1996; Lino, 2008; entre outros).

Ao compreender que as crianças não são um vir a ser previsível e a aprendizagem musical não se dá nas fases da conduta sonora (Delalande, 1995), nem nos modos evolutivos da espiral do desenvolvimento musical (Swanwick; Tilmann, 1982, 1986), tampouco nas cinco fases do desenvolvimento artístico e das competências musicais (Hargreaves, 1996), a presente investigação perseguiu a irreduzível heterogeneidade e multiplicidade da escuta da música nas culturas da infância. Uma audição de ouvido pensante que interrogou e relativizou as certezas pedagogizadas da educação musical na infância, sem compreender as crianças na perspectiva da incompletude e da imperfeição.

Dentro da corrente da sociologia interpretativa de inspiração fenomenológica que sublinha a indispensabilidade de se investigar as crianças a partir delas mesmas, como atores sociais que

detêm o saber, dão permissão e fixam regras, a infância é aqui considerada uma construção social (Pinto; Sarmiento, 1997). Dotada de competência e autonomia (James; Jenks; Prout, 1998), “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior de uma mesma família e de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia a duração histórica e a definição institucional da infância dominante em cada época.” (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 17).

Nesse contexto, considerar as crianças ativas no meio social e cultural “implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte delas e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em *culturas*” (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 20, grifo meu). Assim, qualquer interpretação das culturas infantis necessita se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 20).

Logo, a compreensão da infância como uma construção social implica apropriar-se do modo como as crianças vivem em grupo e, por consequência, como vivem sua cultura, como interagem em seu entorno. Nesse momento, entende-se que infância é um substantivo plural: infâncias. O mesmo acontece com a música, não existe uma música das crianças, mas inúmeras músicas. Isso porque é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito, participando “das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade” (Sirota, 1998, p. 12, tradução minha).

As investigações de Small (1977), Campbell (1998) e Burnard (2002, 2006a, 2006b) entre tantos outros, têm contribuído para a compreensão da música como uma prática social e cultural que as crianças experimentam nos múltiplos e variados contextos dos quais participam e dos processos interativos aí experimentados, destacando que a postura musical e reflexiva conquistada pelas crianças não é entoada em uníssono, mas é constituída de forma integrada à estrutura polifônica da vida cotidiana na coletividade, atravessada pelos valores morais e pelas relações sociais experimentados com os pares na sociedade ou que emergem na *performance*.

Nesse sentido, reforço que as crianças não podem ser encaixadas em grandes generalizações binárias (com talento/sem talento, afinado/desafiando, com ritmo/sem ritmo, intérprete/compositor etc.), porque sua atividade musical é “ampla, multivariada e definitivamente plural” (Campbell, 2002, p. 58, tradução minha). Campbell (1998) afirma que as

crianças são música, manipulando espontaneamente os objetos sonoros que decidem explorar, investigar, experimentar. A autora ainda alerta que, mesmo que as crianças possam ser consideradas promotoras e receptoras de conhecimento musical semelhante, não podemos tomá-las como um grupo unificado e homogêneo.

Os diferentes estudos de Campbell (1998, 2002, 2004), Campbell, McCullough e Tucker (1994), Campbell, Williamson e Perron (1996) e Burnard (2000, 2002, 2006a, 2006b) têm sublinhado que os mundos musicais da infância são muito ricos, um verdadeiro conglomerado de estilos e influências plurais que contemplam várias realidades sonoras sucessivas, alternada e/ou heterofonicamente, destacando a necessidade de os professores valorizarem e contemplarem esses mundos, visto que é a partir dessa experiência que as crianças adquirem conhecimentos e habilidades musicais.

Portanto, escutar a música das culturas da infância exigiu a contemplação do ponto de escuta das crianças em seu encontro com o mundo, buscando uma aproximação com a complexidade desse encontro. Mundo que nunca está dado, sempre a tornar-se, porque o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais, e ignorá-las implica a projeção de preconceitos e distorções. Encontro que movimenta a experimentação de todo o corpo lúdico para sublinhar que infância é sinônimo de musicalidade. Na infância as crianças são cativadas ininterruptamente a perceber, expressar e organizar as sonoridades do mundo, a partir de sua escuta sensível, afetiva e singularmente criativa que, brincando com sons, produz sentidos.

Fazer música é brincar

Durante a presente pesquisa de tipo etnográfico, acompanhei a rotina do Maternal II (crianças entre 3 e 4 anos de idade) ao longo de um ano, participando da rotina cotidiana das crianças na escola de educação infantil. Constatei que havia espaços e tempos nos quais a música das crianças podia ser escutada com maior intensidade e espontaneidade. Nesse momento, compreendi que havia dispositivos sonoros que ultrapassavam a simples função de recreação, relaxamento, diversão ou ambiência sonora, atuando como formas de ensinar, na prática social, uma ordem que definia o que é música, que música e quando deve e/ou pode haver música na instituição. Assim, a memória de um corpo socializado como aluno da educação infantil identificava os tempos e espaços de soar, ressoando os diferentes rituais vivenciados pelas crianças (Lino, 2008).

A rotina escolar do Maternal II impunha princípios unificadores que definiam um tempo de brincar e um tempo de trabalhar, demarcando espaços e tempos diferenciados para a expressão sonora das crianças. Dessa forma, a hora do recreio e a hora do brinquedo livre no pátio ou dentro da sala de aula funcionavam como tempos exclusivos de brincar, sempre sinônimos de tempos de fazer música. Os demais horários eram preenchidos com tempos de trabalhar, onde as crianças também podiam encontrar ou conquistar brechas provisórias para sua livre expressão sonora. Naquele contexto, a ação docente se articulava em larga medida nas teorias piagetianas ou pelo menos em muitas de suas interpretações dominantes ou sucedâneas, que ainda veem as crianças como seres dotados de uma pedagogia em trânsito. Nessa concepção a criança deveria percorrer sucessivas etapas do desenvolvimento cognitivo numa lógica cumulativa, linear e progressiva até atingir os estágios adultos. Tal atitude acabava por acomodar-se à realidade escolar, determinando trajetórias constituídas de aprender e ensinar música.

As crianças do Maternal II faziam música brincando, ou brincavam fazendo música, ou mesmo brincavam e faziam música. O trocadilho das palavras não quer deslocar essa ação lúdica que aderiu ao corpo voluntariamente, mas afirmar que, para aquelas crianças, seu estar no mundo nos tempos livres da escola vibrava sonoridades. Assim, mesmo que em nossa cultura o brincar possa ser visto por alguns como mera recreação, passatempo ou descarga de emoções, diferentes autores têm afirmado sua complexidade e relevância. Brook (1968) escreve que brincar pode ser um árduo trabalho! Redin (1998) e Fortuna (2003) afirmam que brincar é uma ferramenta para aprender a viver, uma atividade imprevisível, não linear, improdutiva, livre, regulamentada, que separa o tempo e o espaço na ação lúdica. Gainza (1983) ressalta que a criança que brinca é o adulto que cria.

Estritamente no campo musical, diferentes estudos têm nos mostrado que, para algumas culturas, fazer música é brincar. Mans (2002) observou que o brincar fazendo música era uma atividade constante entre os diferentes grupos culturais namibianos, quer eles fossem crianças ou adultos. A emergência da música e da dança como uma forma integrada de socialização apareceu tanto nas crianças namibianas (Mans, 2002) como na tribo *suyá* (Seeger, 1988). Para esses povos, cantar e dançar não eram uma escolha, mas uma obrigação na qual, naturalmente, seus sujeitos permaneciam envolvidos por meio das atividades sociais de que participavam. Por outro lado, o convívio de Prass

(1998) na bateria da escola de samba fez com que a autora entendesse que quem ensinava a tocar na bateria era a vivência socializadora na quadra onde, desde a infância, as crianças “brincavam” de tocar e dançar de forma integrada.

Diferentes investigações (Brito, 2007; Campbell, 2004; Cheernoff, 1979; Finnegan, 1989; Hortélio, 1982; Quintero; Rivera, 1998) sublinham que música é essencialmente socialização, encontro coletivo/grupal onde as pessoas manifestam sinesteticamente sua energia, brincando com sons. Assim, a música e a brincadeira podem ser descritas como aspectos da educação para a socialização, na qual os sujeitos não são socializados integralmente na especificidade dessas ações, mas nos valores morais e nas relações sociais de toda a sua sociedade; em suas ambiguidades e inconsistências. Pela música, a estrutura social, valorativa e referencial tomada das culturas se vê constituída, existindo como um caminho de conhecimento e reflexão de si e da sociedade.

Compreendo que ao fazer música brincando, as crianças participam da experiência sonora num tempo de conexões significativas entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som, matéria-prima que provoca movimento apreendido pelo ouvido. Tal experiência sonora requer interrupção, cultiva a escuta, mobiliza o corpo. Nessa ação, as crianças vivem as resistências das materialidades sonoras impostas ou expostas cotidianamente. Sendo do terreno da singularidade, tal experiência sonora produz diferença, heterogeneidade e pluralidade, tendo sempre uma dimensão de incerteza que, segundo Merleau-Ponty (1999), lhe possibilita a abertura ao desconhecido, para aquilo que ainda não somos.

Logo, ao ter como condição de sua existência a experiência sonora conquistada na ação social onde as crianças inventam significados plurais nas diversidades dos contextos culturais que lhes fazem sentido, entendo que a música é a expressão da organização sonora impressa por diferentes culturas e sociedades. Como um jogo sonoro de regras em movimento dinâmico, a música está presente na e como cultura, ultrapassando o discurso verbal e se inserindo no discurso musical de cada grupo ou contexto social. Além disso, a investigação de Queiroz (2004, p. 106) nos ajuda a compreender que os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão musical são comunicados numa pluralidade de contextos que podem adquirir múltiplos universos simbólicos.

Por essa razão, articular um conceito para música exige que mantenhamos nossos ouvidos

abertos aos sons da vida na infância, entendendo que música é ação ou, nas palavras de Small (1977), *musicking*: uma ação que incorpora processos coletivos intersubjetivos e dialógicos, configurando a experiência sonora. Small (1977) utiliza o verbo *musicking* porque considera que ele alcança todas as maneiras do fazer musical, isto é, o escutar, o tocar, o interpretar, o compor, o dançar, o ouvir internamente e, até mesmo, o retirar os tíquetes na bilheteria; em vez de apenas referir-se à execução musical. Nesse contexto, os rituais, os jogos e o entretenimento popular também são música. Sem distinguir entre o que o *performer* e o público fazem, *musicking* compreende

uma atividade na qual todos os presentes estão envolvidos e pela qual todos são responsáveis. [...] Quando usamos o verbo consideramos o evento como um todo, não apenas o que os músicos estão fazendo e, certamente, não só a obra que está sendo apresentada. Nós reconhecemos que uma *performance* musical é um encontro entre seres humanos onde significados são construídos, como todo encontro humano ela acontece num espaço físico e social que tem que ser levado em conta. (Small, 1977, p. 2, tradução minha)

Portanto, para as crianças do Maternal II os tempos de brincar sempre foram *encontros* para fazer música. Nesses encontros, a música não ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar a ludicidade do corpo e das paisagens sonoras do entorno. Sendo uma longa conversa entre *o som* e *o silêncio*, a música artesanalmente orquestrada pelas crianças expressa seus elementos constituintes, administrados pelas culturas infantis numa simultaneidade heterofônica. Nessa ação, a música como substantivo plural não prescreve, mas emerge na infância como brincadeira, acolhendo e se nutrendo de vários repertórios que lhe conferem identidade, servem à diversão e à alegria para expressar a necessidade de lançar o corpo à sensibilidade de soar.

Barulhar: lançar o corpo à sensibilidade de soar

Na escuta da música das culturas infantis, as crianças deram estado de existência às sonoridades do mundo, expressando poeticamente a sua música, isto é, barulhando. Nesse momento, escutei a avassaladora complexidade e pluralidade revelada nas múltiplas e instigantes maneiras de brincar com sons dispostas especialmente nos tempos livres das crianças através de seus distintos *jogos de barulhar*. Essas brincadeiras espontâneas se realizavam pela interface da escuta, tendo o intuito de comungar ludicamente relações sonoras instituídas social e culturalmente, bem como expor

singularidades plurais. Como verdadeiros jogos de brincar, a expressão infantil supunha tempos e espaços multidirecionais porque criados pelas crianças para relacionar sonoridades entre si. Nesse ato relacional, as crianças tomavam contato consigo mesmas, com os pares e com os adultos, experimentando a interdependência existente entre a música, a escuta, o corpo e as paisagens sonoras de seu entorno; aprendendo e ensinando com prazer e significação o diálogo entre todas as músicas da música.

Vale destacar que as brincadeiras com as materialidades sonoras expressas na escola não operavam somente com sons, “mas com a escuta, quer dizer, com a atividade que o ouvido desenvolve em torno do que ouve” (Cruces, 2001, p. 4, tradução minha). Nessa atividade indeterminada, imprecisa e não linear, apreendi distintos sotaques acústicos tonalizados na escola que habitavam um só corpo e, nesse corpo e sobre esse corpo, testemunhavam que o ouvido escuta, o ouvido cria, o ouvido organiza mundos de sentidos implicados social e culturalmente. Ao colocar elementos musicais em relação a elementos culturais, as crianças abriam-se rotineiramente à conquista de singularidades, manipulando o patrimônio de disposições e competências experimentadas sonoramente.

Logo, a música das culturas da infância é o BARULHAR. Impressão e expressão espontânea, imprevisível e investigativa do ator plural (Lahire, 2001). Inicialmente, a grande evidência constituída no barulhar das crianças acabava por confirmar o postulado de Campbell (1998), as crianças são música. A música fazia parte da vida cultural e social das crianças, existindo como produto e produtora de cultura (Merriam, 1964) à medida que também contribuía para articular aspectos fundamentais da organização social escolar, deslocando concepções unificadoras ali instituídas. Nesse sentido, as crianças barulhavam porque tinham no seu corpo a sonoridade, essa necessidade humana sensível. Ao buscar oferecer sentido, contagiavam e eram contagiadas pelas culturas de pares, incorporando coerências musicais constituídas nas culturas legítimas e inventando autonomamente formas singulares de perpetuá-las, compreendê-las, significá-las, afrontá-las ou transformá-las. Por isso, as crianças criavam e recriavam, lúdica e poeticamente, redes de complexidades sonoras múltiplas e plurais que indicavam contradições, dissonâncias, contrapontos.

Compreendo que o “barulhar” – este ato de fazer barulho, de sonorizar sem prévia sistematicidade e determinação – expressa toda uma sensibilidade que em sua dimensão primeira é a

de um corpo em contato com o real. Corpo que estabelece uma relação de presença e doação ao se movimentar, se fazer ressoar num tempo e num espaço, emergindo o sensível como característica da infância. Sensibilidade que, sendo social e histórica é condição de pôr-se no mundo soando.

Nesse contexto, a sensibilidade é compreendida de acordo com Merleau-Ponty, aqui transcrito nas vozes de Pesavento e Langue (2007, p. 10):

Uma forma de apreensão e conhecimento para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas. [...] poderia-se dizer que a esfera das sensibilidades se situa em um espaço anterior à reflexão, na animalidade da experiência humana, brotada do corpo, como uma resposta ou reação em face da realidade. [...] constitui também as manifestações do pensamento ou do espírito, pela qual aquela relação originária é organizada, interpretada e traduzida em termos mais estáveis e contínuos.

Assim, o barulhar é o atrito do corpo com o real que brota da criança que experimenta o mundo; não como música, som, ruído ou silêncio, mas como espaço do espírito ou do pensamento tornado ação na pluralidade das discursividades que a criança decide manipular, e/ou nas singularidades que lúdica e poeticamente expressa em *performance*. Para Merleau-Ponty (1999, p. 14) “o mundo é aquilo que nós percebemos. [...] O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.” Isso significa dizer que a criança barulha não apenas como um objeto sonoro que vibra ao ser movimentado. A criança barulha porque mobiliza uma pluridimensionalidade de mundos sentidos, tendo na *performance* a sua forma de expressão mais direta, tomada corpo na voz, que parece concentrar os efeitos das sonorizações de que a criança necessita; sem esgotar-se nela.

Dessa forma, o barulhar é a música como instalação do mundo, onde “a expressão não pode ser a tradução de um pensamento claro, pois que, os pensamentos claros são os que já foram ditos em nós, ou pelos outros. A concepção não pode preceder a execução” (Merleau-Ponty, 1980, p. 120). Na ação de barulhar, a improvisação, o acaso, o encontro e a convivência emergem como molas da ação poética infantil, memória de um corpo passado, presente e um devir de que nem mesmo se tem consciência naquele momento. Assim, o ato de barulhar carrega a necessidade humana de sentir antes de dar sentido.

A experiência de barulhar

Na experiência diária de barulhar que tomava a rotina das crianças do Maternal II, o som sempre estava circundante e as crianças tinham consciência de que tal ressoar só existia na superfície espaço-temporal do corpo em movimento. Nessa superfície, os ruídos se impunham como a manifestação sonora mais familiar à cultura de pares. As crianças demonstravam o poder de botar o som no corpo, na temporalidade e espacialidade do mundo, na densificação das impressões, sensações, simultaneidades e sincronidades vivenciadas na intencionalidade das socializações experimentadas.

Por essa razão, parecia existir uma ordem social para a música do Maternal II. Essa ordem estabelecia que, para as crianças, fazer música é barulhar e elas barulhavam no limite do risco: risco físico (de se depararem com a constituição acústica da onda sonora, explorando aleatoriamente suas qualidades), risco da gravidez (de se verem provocadas e envolvidas obrigatoriamente na escuta, reproduzindo interpretativamente, expressando, afirmando ou negando coerências musicais emolduradas socialmente) e risco da criação (quando, poeticamente, inventavam música). Para as crianças, a música se constituía em “sons, sons à sua volta” (Cage, 1976, p. 17, tradução minha), ou melhor, a música era vida e a vida era música¹ (Schafer, 1991) e tinha o poder de evocar a singularidade e a coletividade da própria vida imediatamente, sem traduções.

Portanto, a presente investigação me fez compreender que o ato de barulhar envolve uma pluridimensionalidade de combinações sonoras empreendidas sensivelmente pelas crianças ao se deixarem brincar com os sons na improdutividade, na não literalidade, na imprevisibilidade, na liberdade de um tempo e de um espaço onde, no coletivo, com os pares, aprendem a viver real e ficcionalmente as sonoridades de seu corpo e do entorno. Nessa descoberta, fui coletando diferentes *jogos de barulhar*, ou melhor, modos de fluir na intensidade sonora da duração experimentada para demarcar permissão e gravidez das experiências sensíveis do mundo em poderes do corpo integrados na ação de soar.

Sem pretender pontuar esta ou aquela brincadeira com sons, mas afirmar a potência poética

¹ A expressão é inspirada nas máximas aos educadores escrita por Schafer (1991, p. 277), ou melhor, um dos pequenos lembretes que o compositor remete aos educadores musicais para que eles se mantenham sempre em forma: “para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida, arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história da criança: um trauma.”

das crianças, decidi descrevê-las em grupos afins. As crianças da presente investigação produziram *barulhadas* quando viveram o descontínuo como presença da natureza sonora como mera *experimentação* (ex: gritar dentro do tobogã), *jogos de escuta* (ex: colocar alternadamente blocos um sobre o outro na expectativa do momento de ouvi-los cair) e *narrativas sonoras* (ex: criar incisos melódicos para comentar o cotidiano); *coerências musicais*, quando ressoavam o sentido de ordem que o ouvido apreendeu nas socializações constituídas nos *marcos sonoros* (ex: entoar a sirene da polícia) e nas *canções* da mídia, do cardápio escolar e das paródias; e/ou *espaços de compor-improvisar* quando espontaneamente inventavam música.

Porém, a prática social faz com que as crianças logo compreendam que a música é um *jogo sonoro de regras em movimento*, uma forma instituída a partir da sensibilidade auditiva, organizando a experiência sensorial e estabelecendo relações que permitem uma extensão de sentidos aurais relacionados às “coerências constituídas” (Cruces, 2002) nas socializações infantis. Nessa hora, a paisagem sonora escolar e suas significações na rotina das crianças afetavam diretamente seus comportamentos e estilos de vida musical. Se por um lado existia uma pluralidade e complexidade de patrimônios de disposições, estoques e competências incorporadas pelas crianças ao viver na escola, por outro havia uma variedade de contextos de efetivação, de institucionalização da cultura legítima e de variações intra e interindividuais (Lahire, 1999) que emergiam entre os diferentes jogos de barulhar, justapondo, sobrepondo, interpondo e impondo as dissonâncias individuais no exercício do sacrifício cotidiano da ordem sonora.

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

Considerações finais

Ao escutar a música das culturas infantis a presente investigação compreendeu que o ato de barulhar é para as crianças um processo de transbordamento conquistado sempre que elas têm liberdade para brincar com sons e/ou encontrar *provisoriamente* espaços de indeterminação, imprevisibilidade e não linearidade no contexto escolar. Se a denominação *barulhar* nos remete especificamente à sensação sônica de fazer barulho, produzir ruídos, ou soar torto, quero destacar que os jogos de barulhar intensamente vividos e revividos nessa investigação me fizeram entender que a música do Maternal II não era *barulhenta* (no sentido da audiência) somente porque as crianças movimentassem materialidades sonoras, constituindo simultaneidades heterofônicas. Pelo contrário, ao movimentar todo o corpo em sua dimensão poética, as crianças não queriam produzir barulho, contemplar silêncios, entoar o cardápio sonoro, cantar as mídias, inventar canções etc., mas cumprir a necessidade de *movimentar a escuta* na direção de transfigurar o vivido com os pares. Nesse momento, entendi que a escuta não se relacionava apenas à escuta musical que sempre esteve imbricada aderentemente à ação do barulhar, mas que essa escuta também tatuava a potência da imaginação sonora na infância, expondo singularidades.

Assim, quando a escola desconsidera a importância da escuta das crianças na música, ignorando seu inabordable encanto em barulhar, corre o risco de manter-se estática e petrificada pelas rotinas sonoras oferecidas no cardápio escolar que não tem acolhido o imprevisto e o impreciso, característicos da expressão sonora na infância. Se as crianças não puderem reviver seu intenso e sinestésico barulhar, ele será temporário e transitório. Inexplorado em sua diversidade, pluralidade e complexidade, o barulhar deixará de potencializar a dimensão poética.

Portanto, ao escutar a música do Maternal II, compreendi que o ato de barulhar indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais as crianças podem viver todas as músicas da música. Constatei que a dimensão poética do barulhar invade os tempos livres ou as brechas provisórias da instituição para ressoar singularidades plurais, testemunhando que a música não opera somente com sons, mas com a escuta. Esse é um encontro íntimo, porque relacionado à afetividade e à sensibilidade, que escuta a inseparabilidade entre arte e vida e suspeita que precisamos do barulhar das crianças e, para tê-lo, devemos de respeitar seu direito de viver a música em sua intensidade dinâmica.

Referências

- BEYER, E. (Org.). *O som e a criatividade: dimensões da experiência musical*. Santa Maria: UFSM, 2005.
- BROOK, P. *The empty space*. New York: Atheneum, 1968.
- BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 19-32, set. 2008.
- BRITO, T. de A. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BURNARD, P. How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, v. 2, n. 1, p. 7-23, 2000.
- _____. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, v. 2, n.19, p. 157-172, 2002.
- _____. Creative learning and the nature of progression in music composition: do children cross a watershed? In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 27., Kuala Lumpur. *Proceedings...* Kuala Lumpur: Isme, 2006a. 1 CD-ROM.
- _____. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: McPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006b. p. 353-374.
- CAGE, J. *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1976.
- CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- _____. The musical cultures of children. In: BRESLER, L.; THOMPSON, C. *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 57-70.
- _____. *Teaching music globally: experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press, 2004.
- CAMPBELL, P. S.; McCULLONGH, E.; TUCKER, J. *Roots and branches: a legacy of multicultural music for children*. Danbury: World Music Press, 1994.
- CAMPBELL, P. S.; WILLIAMSON, S.; PERRON, P. *Traditional songs of sings cultures: a world sampler*. Miami: Warner Bros., 1996.
- CHEERNOFF, J. M. *African rhythm and African sensibility: a esthetics and a social action in African musical idioms*. Chicago: Chicago University Press, 1979.
- CRUCES, F. *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicologia*. Madrid: Trotta, 2001.
- _____. Niveles de coherencia musical: la aportación de la música a la construcción de mundos. *Revista Transcultural de Música – Transcultural Music Review*, São Paulo, n. 6, 2002. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/trans6/cruces.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2007.
- DELALANDE, F. *La musica es um juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.
- FORTUNA, T. R. O jogo. In: TEMAS DA EDUCAÇÃO II: livro das jornadas, 2003. São Paulo: Futuro Congresso e Eventos, 2003. p. 34-67.
- FINNEGAN, R. *The hidden musicians: music-making in na English Town*. Middletown: Cambridge University Press, 1989.
- GAINZA, V. H. de. *La improvisacion musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.
- HARGREAVES, D. J. The development of artistic and musical competence. In: SLOBODA, J.; DELIEGE, I. *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 145-169.
- HORTÉLIO, L. *Uma experiência em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- ILARI, B. Desenvolvimento musical das crianças brasileiras. In: CHUEKE, Z. (Org.). *Brasil musical*. Curitiba: DeArtes, 2006. p. 79-106.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- LAHIRE, B. D la theorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: LAHIRE, B. *Le travail sociologique: dettes et critiques*. Paris: La Découverte, 1999. p. 23-57.
- _____. *L'homme pluriel*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- LINO, D. L. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MAFFIOLETTI, L. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MANS, M. Playing the music – comparing performance of childrens song and dance in traditional and contemporary namibian education. In: BRESLER, L.; THOMPSON, C. *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 71-86.
- MERLEAU-PONTY, M. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: MERLEAU-PONTY, M. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 322-344. (Coleção Os Pensadores).
- _____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- PESAVENTO, S.; LANGUE, F. (Org.). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 74-92.

PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUINTERO, J.; RIVERA, A. G. *Salsa, sabor y control!:* sociologia de la música "tropical". México: Siglo Veintiuno, 1998.

REDIN, E. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos de Educação Infantil, n. 6).

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SEEGER, A. *Why Suyá sing: a musical anthropology of na amazoman people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'object, évolution du regart. *Éducation et Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Education, Sociologie de L'enfance*, Paris, n. 1, p. 9-34, 1998.

SMALL, C. *Music-Society-Education*. London: JO Clader, 1977.

SWANWICK, K; TILMANN, D. *Discovering music*. London: Batsford, 1982.

_____. The sequence of musical development. *British Journal of Music Education*, Cambridge, n. 3, p. 305-39, 1986.

Recebido em 28/06/2010

Aprovado em 03/08/2010

Ferramentas com brinquedos: a caixa da música

Tools with toys: the box of the music

Teca Alencar de Brito

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

Resumo. Os tantos *porquês* ou justificativas que alimentam as discussões em torno da presença da música na educação ou da educação musical apontam para distintos aspectos, os quais revelam concepções de música, de educação e de mundo. Este artigo pretende contribuir nesse sentido, tomando como ponto de partida um texto de autoria do psicólogo e filósofo mineiro Rubem Alves (1933-), intitulado *A caixa de brinquedos*. Discorrendo sobre o jogo relacional que deve se estabelecer entre a funcionalidade das ferramentas e a pseudoinutilidade dos brinquedos, Alves convida-nos a ressignificar a relação com o viver, incluindo os domínios da arte e da educação, estimulando as reflexões e análises que ora apresento, acerca dos territórios da música e da educação musical.

Palavras-chave: educação musical, ideias de música, Rubem Alves

Abstract. The reasons or justifications about the presence of Music in the Education, or about the Music Education, point with respect to distinct aspects, which disclose conceptions of Music, of Education and also about ways of life. This article intends to contribute in this direction, based on propositions made by the psychologist and philosopher Rubem Alves (1933-), author of the text titled *A caixa de brinquedos*. Discouraging about the relations that must be established between the functionality of the tools and the uselessness of the toys, Alves invite to think about the life, including the territories of the Art and the Education, stimulating the reflections and the analyses that however I present, about Music and Music Education.

Keywords: music education, ideas of music, Rubem Alves

Introdução

Caixinhas de música costumam encantar, seja pelo timbre, que evoca sensações comumente associadas a boas e longínquas memórias, seja pelo movimento da bailarina (quando ela existe!), pelos temas musicais que reproduzem ou, ainda, pelo mecanismo de tais engenhocas, lembrando que contamos também com aquelas que – destituídas da caixa, permitem-nos “ver” a própria produção do som. Nesses casos, somos convidados a chamar a música girando uma manivela, com a possibilidade de controlar o andamento, inclusive. Interagindo com elas, tornamo-nos parceiros, mergulhando mais profundamente no jogo!

Mas por que iniciar este texto falando de caixinhas de música?

Esse devaneio inicial se justifica porque proponho, neste trabalho, tecer relações entre uma

bonita análise desenvolvida pelo filósofo e psicólogo mineiro Rubem Alves (1933-) em um artigo intitulado *A caixa de brinquedos* (Alves, 2004) e os territórios da música e da educação musical. O texto, de significativo valor, foi publicado em 2004 no caderno Sinapses, do jornal Folha de S. Paulo, e me acompanha, desde então, pela sintonia e ressonância que estabelece com pontos que eu considero essenciais ao acontecimento musical, de um lado, e à sua atualização nos territórios da educação musical, de outro.

Criando tramas entre arte e jogo, o artigo cria pontes entre o brincar da criança (e a atividade lúdica, de modo geral) e a produção e/ou fruição artística no decorrer da vida. Discorrendo, com poesia e bom humor, sobre as distinções que marcam o mundo das questões de ordem utilitária, mecânicas e funcionais, e o mundo dos sentidos e significados mais plenos que movem a existência,

os quais abarcam, dentre outros, planos das sensações, da dimensão expressiva, da estética, Alves convida-nos a refletir, dentre outros pontos, sobre a presença da arte no viver e sobre os territórios da educação, aspectos que estimularam o desenvolvimento da análise que ora apresento.

Nos últimos tempos, as discussões em torno do Decreto-Lei 11.769/08, o qual versa sobre a volta da música como conteúdo obrigatório da área de artes no ensino básico, trouxe à tona, com maior ênfase, questionamentos relacionados aos motivos, ou razões, para a inserção da música nos currículos escolares. Dessa feita, pontos como os que eu apresento a seguir têm sido frequentemente colocados em questão: por que – afinal – importa criar e/ou fortalecer a aliança entre a música e a educação? Por que a música é importante na formação das crianças? Quais os benefícios proporcionados? A música colabora, efetivamente, com o desenvolvimento integral do ser humano? Auxilia e/ou facilita o processo de alfabetização, o desenvolvimento do raciocínio matemático, as tramas interdisciplinares? Deve ser uma disciplina obrigatória?

O que mais?

Os aspectos listados acima reproduzem apenas algumas das corriqueiras indagações ou afirmações de muita gente, profissionais da área ou não, que busca confirmar pressupostos que, via de regra, já se estabilizaram, de uma forma ou de outra. Que a música deve fazer parte do processo de educação é quase um consenso, mas percebe-se claramente que, não raro, os motivos alegados para tal tendem a se alocar fora do próprio fato musical.

Normalmente, quando em contato com professores e professoras de educação infantil, ensino fundamental e também educadores e educadoras musicais, em encontros ou cursos de formação, eu costumo conversar sobre o assunto, escutando suas opiniões acerca dos possíveis motivos que justificariam a inserção do trabalho com a música na educação. Sempre me interessei em escutar as razões ou motivos apresentados, os quais costumam acenar para muitos lugares, revelando distintas ideias de música, de educação e também de infância. Abrindo espaço para compartilhar, para questionar e refletir juntos, nossos diálogos colocam-me em contato com um leque de abordagens e concepções, enquanto favorecem o redimensionamento e a ampliação das mesmas.

A importância da música na formação de todos os seres humanos, considerando que o trabalho

contribui com o desenvolvimento integral, para além do musical, tende a ser reconhecida por todos. No entanto, o modo como tal premissa é compreendida e adaptada à prática é algo que difere bastante, de acordo com os distintos contextos. Profissionais da etapa da educação infantil costumam encarar a música como uma aliada para a construção de relações da criança consigo mesma; com o seu próprio corpo; com o outro; com o grupo; como auxiliar para organizar a tão valorizada rotina; para favorecer o aprendizado de hábitos e comportamentos gerais, só para lembrar alguns aspectos. E, acompanhando a transformação da complexidade que caracteriza o desenvolvimento humano, com os maiores, na fase do ensino fundamental e médio, o foco de interesse tende a migrar para a possibilidade de integração com os demais conteúdos, agora a palavra-chave, de modo que as aprendizagens consideradas prioritárias se beneficiem de uma efetiva contribuição musical.

Os professores(as) de música, por sua vez, especialmente quando trabalham em escolas especializadas ou, ainda, em cursos particulares, lidam com outros senões, dentre os quais podemos destacar alguns: quando introduzir a leitura e a escrita musical? Convém exigir mais do aluno ou é melhor deixar que ele faça música por prazer? O que fazer quando trabalhamos com um aluno talentoso? Como lidar com as expectativas dos pais, que querem ver seus filhos tocando músicas reconhecidas como tal e não improvisações ou criações “estranhas”? Quando iniciar o estudo de um instrumento musical?

Tais pontos nos remetem a outros planos, a territórios marcados, por sua vez, por outras concepções de música, de educação e, quiçá, de infância.

Enfim, são muitas as frentes, que poderíamos seguir listando, as quais nos incitam a pensar a respeito, enredando-nos nas tramas que envolvem as relações entre a música e a educação. Nestes tempos da aprovação da lei, muito se tem falado acerca desta questão: a música é realmente importante na educação? Por quê?

Por esses e tantos outros motivos, debrucei-me novamente sobre a *caixa de brinquedos* de Rubem Alves, com o intuito de compartilhar algumas ideias acerca das relações entre a música, a educação e a educação musical.

A caixa de brinquedos

Lendo Santo Agostinho, Rubem Alves se deparou com a seguinte proposição: o corpo car-

rega duas caixas, que se dividem em duas distintas ordens, a saber:

A ordem do “uti” (ele escrevia em Latim) e a ordem do “frui”. “Uti” = o que é útil, utilizável, utensílio. Usar uma coisa é utilizá-la para se obter uma outra coisa. “Frui” = fruir, usufruir, desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma. A ordem do “uti” é o lugar do poder. Todos os utensílios, ferramentas, são inventados para aumentar o poder do corpo. A ordem do “frui”, ao contrário, é a ordem do amor – coisas que não são utilizadas, que não são ferramentas, que não servem para nada. Elas não são úteis; são inúteis. Porque não são para serem usadas, mas para serem gozadas. (Alves, 2004)

A partir daí, o autor convida-nos a pensar no assunto – de um modo delicioso –, questionando, a princípio, a tolice de gastarmos tempo com coisas inúteis! “Aquilo que não tem utilidade é jogado no lixo”, ele diz, apresentando alguns exemplos que distinguem a utilidade (de uma vassoura, de um rolo de papel higiênico, de um serrote ou martelo) e a inutilidade (de uma canção de Jobim, de um poema de Cecília Meireles etc.) afirmando, por fim, que a vida não se justifica pela utilidade, mas, sim, pelo prazer e pela alegria, que são moradores da ordem da fruição.

Segundo Santo Agostinho, a *caixa de ferramentas* (a caixa da ordem do *uti*), que seria a caixa do poder, reuniria os meios necessários à sobrevivência. No entanto, tais meios não nos dariam razões para viver, servindo, isso sim, como chaves para abrir a *caixa dos brinquedos*, a caixa da ordem do fruir, do verdadeiro sentido e desejo de vida.

A palavra “brinquedo” foi incorporada por Alves e não por Agostinho, com o intuito de fortalecer e destacar a relação entre o prefixo *frui* e o brincar. Segundo o filósofo mineiro, atividades como armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez, bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio, cantar ou tocar um instrumento... não levam a nada. E seguindo esse raciocínio, ele completa, afirmando que tais atividades

não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou. Comparem a intensidade das crianças ao brincar com o seu sofrimento ao fazer fichas de leitura! Afinal de contas, para que servem as fichas de leitura? São úteis? Dão prazer? Livros podem ser brinquedos? (Alves, 2004)

O autor faz referência aos idiomas que contam com uma única palavra para se referir à arte e ao brinquedo (no inglês, *play*; no alemão, *spielen*; no francês, *jouer*), como meio de aproximar e fortalecer a relação entre essas “atividades inúteis que dão prazer e alegria [...], brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que

em breves momentos de distração, como diria Guimarães Rosa” (Alves, 2004).

Rubem Alves (2004) apresenta tais ideias enquanto defende que as mesmas resumem sua filosofia de educação. Nela, o sentido do brincar, tal como ele propõe, deve estar presente e integrado às ferramentas do aprender, motivo que o leva a questionar: “os saberes que se ensinam em nossas escolas são ferramentas? Tornam os alunos mais competentes para executar as tarefas práticas do cotidiano? E eles, alunos, aprendem a ver os objetos do mundo como se fossem brinquedos? Têm mais alegria?”

Ferramentas com brinquedos: a caixa da música

Fui capturada pelas proposições de Rubem Alves, como afirmei anteriormente, pelo fato de que as mesmas remetem a aspectos fundamentais referentes à potência da arte e, por conseguinte, da música, na vida. Ao mesmo tempo, as reflexões do filósofo mineiro transportaram-me aos planos da educação musical, com suas muitas variantes, reafirmando e ressignificando pontos que há muito tempo eu compartilho e busco atualizar no cotidiano de minha convivência com as crianças para, juntos, fazermos música.

Por tudo isso, desapontando – quem sabe? – alguns dentre aqueles que me indagaram a respeito da importância da música no ensino básico, principalmente por ocasião da aprovação da nova lei, eu, diversas vezes, respondi: a música é importante na educação porque a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espaço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial.

A experiência musical em si mesma, com a carga de possíveis que traz consigo e que propicia, deve bastar para justificar sua inserção nos territórios da educação. Fazendo música nós mergulhamos na ordem do prefixo *frui*, em planos da sensibilidade, disparando blocos de sensações que as conexões expressivas estabelecidas entre gesto e escuta provocam. Além do que, o fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma

cultura. O viver (e conviver) na escola – espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência –, deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética.

Acreditando e ansiando pelo fortalecimento do acontecimento musical na educação de todas as crianças, também defendo que o mesmo aconteça em uma escola que, a exemplo do que propõe o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (1928-), seja um espaço de convivência, de conversações, de aprendizagem mútua, de reinvenções (Maturana, 1999). Entendo, outrossim, que também é preciso redimensionar muitas das ideias de música vigentes, além das concepções de educação musical.

Não devemos (nem podemos) aprisionar a música em bancos escolares duros e imóveis. Música é movimento, aventura, criação, sensação, devir, e desse modo, considero, deve estar presente nos planos da educação. Respeitando tempos e lugares, alunos e comunidades, buscando singularizar as experiências que emergem em distintos contextos, sem as amarras dos modelos e dos sistemas estritos que, não raro, tendem a aprisionar o fato musical em algumas de suas regras. É necessário instaurar campos de criação, de experimento, de potencialização de escutas criativas, críticas e transformadoras, abertas às “muitas músicas da música”, às paisagens sonoras, aos planos da improvisação, do cantar e dançar, da pesquisa, da produção de materiais sonoros e muito mais.

O acontecimento musical deve se atualizar em ambientes de parceria entre alunos e professores, coautores e responsáveis pelas tramas sonoras emergentes que, dessa feita, assumem efetivo sentido e significado. Apontando para os campos de força que a constituem, com sua singularidade e modo de resistência, como linha de fuga que busca a *repetição do diferente*, como diria o filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), a música, nos territórios da educação musical, deve se transformar em uma caixa que mistura ferramentas com brinquedos, tomando de empréstimo, aqui, as proposições de Rubem Alves: uma *caixa da música*, por assim dizer, que encanta e captura, a exemplo das caixinhas de música lembradas no início deste trabalho. No jogo relacional entre as ferramentas e os brinquedos encontraremos – acredito – o sentido para a aventura de experimentar, de construir e transformar saberes, de criar e recriar.

Pois se a música pertence à ordem do *frui*, como já dissemos, é certo, também, que ela não prescinde das ferramentas. E como afirmou Rubem

Alves, as ferramentas devem ser as chaves que nos inserem no território dos brinquedos. Ferramentas, inclusive, que se tornam mais e mais complexas no decorrer do percurso, favorecendo, no curso do processo de transformação do fazer musical, mergulhos mais profundos, com ganhos de complexidade que, evidentemente, não se limitam à aquisição de técnicas e conhecimentos, mas, sim, à capacidade de expressar, de disparar sensações e devires, de criar e desfazer territórios, de favorecer o exercício do jogo ideal: jogo no qual, conforme propôs Deleuze, não há ganhadores ou perdedores, mas que jogamos pelo prazer de jogar; jogo da arte.

Misturar ferramentas e brinquedos significa, igualmente, superar as posturas dualistas que costumavam dissociar teoria e prática e que, ainda hoje, pontuam contextos pedagógicos diversos, da etapa da iniciação até o estágio da profissionalização. Quantos exercícios, com finalidades diversas, que não cabe aqui detalhar, são trabalhados em situações alheias ao fato musical? Aprende-se a ler notas sem escutar, a identificar os parâmetros do som, a resolver exercícios de harmonia movendo-se apenas por regras escritas, a treinar modos e escalas, identificar intervalos etc. Infelizmente, nem sempre tais ferramentas se tornam chaves efetivas para o verdadeiro brincar, no sentido colocado por Rubem Alves em seu trabalho.

Fazer música é escutar/produzir significados no tempo-espaço, com sons e silêncios, dinamicamente, ainda que a repetição de estruturas, de idiomas e formas, ao longo do tempo, resulte em campos de estabilidade que muitas vezes se confundem com a própria ideia da música. Sendo assim, é bom lembrar que, para além do sistema tonal ocidental, vigente e predominante, existem muitas variantes organizacionais de som e silêncio, no tempo-espaço. As crianças, por sua vez, ampliam e transformam suas experiências ao longo da vida, em contextos educativos ou não, vale lembrar. E esse ponto deve ser prioritariamente considerado nos planos da educação musical.

Estar atento ao modo como os alunos (criança, adolescente ou adulto) se relacionam com sons e músicas, reconhecendo e respeitando suas vivências e conhecimentos, sua cultura, os sentidos e significados que atribuem... deve ser uma questão de primeira ordem nos projetos de educação musical. É preciso escutar, observar e caminhar junto com os alunos e alunas, para que a expressão musical se amplie e enriqueça, efetivamente.

Fazendo música é possível integrar (ou dissociar!) corpo e mente, emoção e razão, intelecto

e sensibilidade, intuição e raciocínio lógico, ação e reflexão. Assim é porque assim somos; porque a realização musical reflete consciências, sendo um dos modos de exercício expressivo de nossos modos de ser. Fazendo música nós também qualificamos características humanas essenciais, que nos fortalecem enquanto seres na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Tais aspectos devem constituir, a meu ver, o cerne dos projetos de educação musical.

É preciso distinguir a formação profissionalizante de músicos e a educação musical de crianças (no espaço da educação formal ou não), de jovens ou adultos isentos da pretensão (ao menos imediata) de fazerem da música uma profissão, já que, não raro, características da atividade profissional do músico contaminam projetos de educação musical, em seus múltiplos espaços. No âmbito da educação infantil, no ensino fundamental e médio, como exemplo, é comum confundir educação musical com a mera e permanente produção de espetáculos, festas e/ou comemorações.

A música, dentro da escola, deve ser viva, efetivamente. "Música viva" significa bem mais do que realizar exercícios mecânicos para desenvolver uma ou outra habilidade musical; mais do que aprender a cantar e/ou reproduzir músicas; preparar apresentações ou, ainda, iniciar-se nos processos de leitura e escrita musical. Tudo isso faz parte, sim, do todo de realizações musicais, que deve valorizar as atividades de criação, de exploração e pesquisa, bem como de reflexão. O pensamento musical se elabora e reelabora dinamicamente, e o verdadeiro sentido se estabelece quando a música é parte efetiva do jogo do viver, da vida em si mesma. O cotidiano do viver atualiza o fazer musical que, por sua vez, realimenta e transforma o cotidiano.

Finalizo estas reflexões apontando, enquanto reafirmo, aspectos que avalio como importantes à constituição de uma *caixa da música*, ou seja, de um projeto que misture ferramentas e brinquedos, os quais, interagindo e dialogando, produzirão

múltiplos e diversos sentidos. Tal projeto, a meu ver, deve considerar:

- O dinamismo das "ideias de música", que se reelaboram continuamente; o modo emergente e dinâmico de perceber, conscientizar e fazer música no curso da vida, da infância à maturidade.
- A integração entre gesto/ação/escuta/pensamento musical; entre prática e reflexão; entre corpo e mente.
- A superação de pensamentos/ações dualistas.
- A criação como ferramenta essencial ao desenvolvimento musical e humano.
- O equilíbrio entre os aspectos e os conceitos quantitativos (de ordem estrutural; da objetividade) e qualitativos (de ordem sensível; da subjetividade), considerando que, acima de tudo, fazer música é produzir qualidades.
- A diversidade, a exploração e a pesquisa; o "brincar"; o contato com as "muitas músicas da música".
- Uma organização curricular aberta à emergência de acontecimentos, de interesses e propostas; atenta ao ramificar. Currículo não prescrito, mas atualizado dinamicamente.
- O relacionamento da música com as demais áreas do conhecimento e, mais do que isso, com o viver.
- O direito do aluno à coautoria de seu processo de construção do conhecimento musical.
- A resistência ao padrão em nome da busca de singularidade, de sentido e de significado.
- O humano como objetivo maior da educação musical.

Referências

- ALVES, R. A caixa de brinquedos. *Folha Online*, 24 jul. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2010.
- MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Org. Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

Recebido em 30/06/2010

Aprovado em 02/08/2010

Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular

Speaking the speakable: systemic assessment in music in schools

Cecília Cavalieri França

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
contato@ceciliacavaliierifranca.com.br

Resumo. O tema da avaliação em música é abordado a partir da apresentação de resultados parciais de uma pesquisa extensiva, realizada em escola regular. O objetivo é responder às seguintes questões: que competências e habilidades musicais são esperadas dos alunos? Em que medida as expectativas estão sendo atingidas? Em quais aspectos do currículo as intervenções se fazem necessárias? A metodologia utilizada é a de avaliação sistêmica, um procedimento refinado de diagnóstico que permite o mapeamento do desempenho dos alunos em larga escala e a consequente avaliação da qualidade do ensino. A análise dos dados envolve a construção de uma escala de proficiência que possibilita visualizar competências e habilidades que os estudantes apresentam ao final do Ensino Fundamental I. Os resultados dialogam com a sala de aula e são revertidos em *feedback* para os professores envolvidos, provocando constante revisão do programa e desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Palavras-chave: avaliação em música, avaliação sistêmica, currículo de música

Abstract. The issue of musical assessment is approached through the results of an extended research project in a regular school in Brazil. The project aimed at answering the following questions: which competences and skills are expected from the students? To what extent are these expectations being achieved? Which curriculum aspects need revision? The method used is that of systemic evaluation, which enables large scale measurement and the assessment of teaching efficacy. Data analysis enabled the making of a proficiency scale that let us visualize the competences and skills the students achieved. The results revert into feedback to the teachers involved in the sense of curricular and methodological development, aiming at students' proficiency.

Keywords: musical assessment, systemic assessment, music curriculum

Antes de mais nada

A consolidação da música no currículo escolar envolve uma longa agenda de discussão. Estamos começando a colher os frutos de esforços empreendidos pela construção da identidade epistemológica da nossa disciplina e pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica, incluindo processos de construção curricular e avaliação. Vários autores têm revelado preocupação sobre a necessidade de se delinearem bases sobre as quais pautar o processo de avaliação na nossa área (ver França, 2006a, 2006b, 2007; Hentschke; Souza, 2003; entre outros). Existem aspectos da música bem como da experiência musical que escapam à descrição objetiva: o *indizível*, dizia Langer (1942).

A educação musical é uma disciplina essencialmente prática. A metodologia de trabalho parte da percepção sensorial, envolve o corpo e a plasticidade do movimento, a *performance* vocal, corporal e instrumental, a exploração criativa dos conteúdos, a formulação de hipóteses sobre o registro gráfico. Com isso, mobiliza a atitude corporal e psicológica, desenvolve a identidade musical e social do aluno e promove a construção de significados individuais e coletivos. A partir do trabalho inicial de sensibilização musical, avança-se em direção à compreensão funcional dos conteúdos para sua eventual sistematização. Coerentemente, doses importantes do conhecimento musical deverão ser

avaliadas mediante a cuidadosa observação da prática, preferencialmente de forma individual ou em pequenos grupos.

No entanto, existem aspectos bastante concretos cuja verificação objetiva nos possibilita detectar problemas de aprendizado de conteúdos específicos. Sim, nós temos conteúdos, habilidades e competências, assim como as demais áreas do conhecimento, que podem ser avaliados objetivamente sem que a integridade da experiência musical – que nos move, comove e arrepiam – seja comprometida. Como dito anteriormente (França, 2004), o *indizível* permanecerá, soberano. Já os aspectos *dizíveis*, que sejam ditos.

Avaliação sistêmica em música

A avaliação sistêmica é um processo complexo de avaliação em larga escala por meio de testes com questões fechadas e abertas que permite o mapeamento do desempenho dos alunos e a conseguinte *avaliação da qualidade do ensino*. Ao contrário da avaliação convencional, esses testes não valem como pontuação ou classificação para os alunos, mas como diagnóstico sobre a eficácia e os eventuais problemas do ensino, visando o direcionamento de políticas públicas e estratégias pedagógicas corretivas.

Programas de avaliação sistêmica surgiram no Brasil no final da década de 1980. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é aplicado em populações amostrais nas séries finais de cada segmento, ou seja, 5º e 9º anos do ensino fundamental¹ e 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas.² A Prova Brasil, criada em 2005 e de abrangência censitária, é aplicada aos alunos de 5º e 9º anos de escolas públicas urbanas. Outros programas nacionais de avaliação incluem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que certifica o aluno egresso da educação básica, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), que avalia a qualidade do ensino superior.

Os testes de cada disciplina são elaborados a partir de uma matriz de referência. Ela é um instrumento que explicita o *corpus* de conteúdos a ser trabalhado e as competências e habilidades a serem avaliadas. Conteúdos e competências cognitivas constituem os dois elementos básicos da matriz. As competências são modalidades cognitivas que en-

volve operações mentais e saberes fundamentais empregados na tomada de decisão ou na resolução de problemas (Perrenoud, 1993, 1999). Construir competências significa aprender a agir a partir do conhecimento adquirido.

Além dos programas oficiais, algumas instituições de ensino particulares têm empreendido avaliações sistêmicas. Meu projeto de pesquisa se insere em um programa³ que acontece em Belo Horizonte desde 2004, em um colégio particular de grande porte, de classe média/alta.⁴ O programa abrange todas as disciplinas curriculares desde a educação infantil até o ensino médio. Todos os professores participam ativamente, nas suas respectivas áreas. A música constitui uma disciplina curricular da educação infantil e do Ensino Fundamental I desse colégio há quase 30 anos.

Esse projeto, intitulado “Educação musical escolar: sujeitos, currículos, processos e avaliação”, representa uma iniciativa pioneira de avaliação sistêmica em música no ensino regular. As perguntas que movem a pesquisa são as seguintes:

- a) Que competências e habilidades musicais são esperadas dos alunos em determinado momento do seu percurso escolar – no caso, ao final do Ensino Fundamental I?
- b) Em que medida os alunos estão atingindo as expectativas?
- c) Em que aspectos do programa as intervenções se fazem necessárias?

A primeira questão tem sido amplamente debatida ao longo da pesquisa. As respostas, que entendo como provisórias conquanto balizadas pela observação da prática, estão refletidas na matriz curricular experimental de música,⁵ que se baseia na literatura da área, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997, 1998) e em outros documentos oficiais. As questões (b) e (c) representam grandes desafios, que têm sido enfrentados em duas frentes. Primeiro, por meio de avaliações diagnósticas realizadas em todas as séries no início de cada ano letivo objetivando-se levantar o conhecimento prévio dos alunos. Uma vez detectados os problemas, são traçadas estratégias e intervenções pedagógicas diversificadas para grupos de alunos

3 Sob a coordenação geral da pedagoga Profª Drª Sylvia Garcia Rodrigues.

4 Com base em Vianna (2003), entendo que a avaliação localizada no âmbito de uma escola permite controlar variáveis socioeconômicas, diferentemente dos testes nacionais.

5 O processo de construção da matriz de música foi discutido em outras publicações (França, 2007, 2006).

com dificuldades específicas. Aspectos procedimentais do conhecimento musical, como cantar, reagir corporalmente, tocar instrumentos convencionais ou alternativos, inventar, arranjar e escolher, são avaliados por meio das observações cotidianas em sala de aula e das avaliações formativas.

A segunda frente consiste justamente na avaliação sistêmica utilizando-se de testes aplicados a todos os alunos do último ano do segmento em questão (aproximadamente 300 alunos de 5º ano em cada edição). Estou ciente de que o processo aqui exposto seja um instrumento complementar de avaliação em música, considerando-se a natureza procedimental da nossa disciplina. O sistema de avaliação por meio de questões fechadas nos oferece uma visão parcial do conhecimento e compreensão musical do aluno, uma vez que contempla tão somente a modalidade de apreciação e conteúdos de cunho teórico e conceitual.

A matriz de referência curricular

A matriz de referência de música explicita os conteúdos e as habilidades cognitivas que deverão ser desenvolvidos no Ensino Fundamental I e que sejam passíveis de aferição por meio de testes objetivos. Ela é composta de seis temas: Duração; Altura; Timbre e intensidade; Caráter expressivo e contexto; Estruturação musical; Notação musical. Cada tema contém tópicos pertinentes aos aspectos do conteúdo trabalhados no decorrer daquele segmento (ex.: movimento sonoro). Os tópicos são subdivididos em frases chamadas “descritores”, formadas pela associação de uma habilidade cognitiva a um elemento específico do conteúdo (ex.: distinguir entre os modos rítmicos).

A matriz apresenta os conteúdos de forma cumulativa, englobando desde os mais elementares e de natureza sensorial, trabalhados na educação infantil, até os mais elaborados, pertinentes ao final do segmento, segundo observado nesse projeto. A matriz proposta para o Ensino Fundamental I concentra-se em competências *básicas* (ex.: identificar sons curtos e longos presentes no cotidiano e na natureza) e *operacionais* (ex.: associar pulsos de som e silêncio à representação gráfica). Competências *globais*, como analisar e julgar, serão eventualmente construídas sobre as habilidades *básicas* e *operacionais* nas séries seguintes.

Como expressei em outras ocasiões (França, 2006b, 2007, 2009), a matriz representa um mapa de possibilidades e deve ser utilizada a partir de uma concepção *rizomática*, na qual os diversos tópicos se interconectem, permitindo incursões recíprocas.

É um mapeamento cuja visualização ajudar a sustentar o incrível *corpus* de experiências e conteúdos que nossa inesgotável área comporta.

Apresento neste artigo uma parcela dos resultados do projeto até 2009, com o intuito de difundir o processo de avaliação sistêmica em música na escola regular. Por limitações de espaço, serão abordados apenas os aspectos relativos ao ritmo (duração), o primeiro tema da matriz curricular, transcrito a seguir (Quadro 1).

Os testes

Os testes são compostos por questões fechadas, de múltipla escolha, chamadas “itens”. Eles devem seguir uma formatação rigorosa em cada um de seus componentes: enunciado, comando e alternativas (Prazeres; Rodrigues; 2007). A cada item deve corresponder um descritor da matriz curricular para possibilitar o mapeamento preciso do desempenho dos alunos. Quanto mais diretos, claros e sucintos forem os itens, mais “fotogênico” será o retrato revelado na análise dos dados. Do contrário, teremos uma “caricatura” ou uma “imagem desfocada”.

Inicialmente, os itens eram selecionados aleatoriamente em um banco de dados composto por centenas deles. À medida que os problemas de aprendizagem foram sendo identificados, passei a direcionar a elaboração e a seleção dos itens que deveriam compor os testes. Todos os itens são pré-testados da seguinte forma: uma amostra dos alunos realiza um pré-teste. Os resultados são processados estatisticamente e os itens que atingem um índice de acerto menor que 25% ou maior que 75%, aproximadamente, são eliminados por se revelarem muito fáceis ou muito difíceis. Os itens que atingem um índice satisfatório passam a compor o teste propriamente dito. São montados três cadernos de prova com 16 a 25 itens equilibrados em nível de dificuldade e de conteúdos, o que permite testar um maior número de itens. O teste é aplicado em um mesmo dia para todas as turmas, nos dois turnos (manhã e tarde) e tem duração de 60 a 90 minutos.

O teste perpassa todos os temas da matriz curricular. Alguns itens incluem a escuta de trechos musicais, o que é confortador, já que pelo menos parte do conteúdo testado terá vínculo com a experiência musical ativa. Além desses itens com estímulo musical, procurei elaborar outros, baseados na memória ou na experiência musical prévia, portanto numa escuta internalizada. Uma parcela menor de itens trata especificamente de conteúdos

TEMA: Duração

Tópico I: Curto e longo

- D1: Identificar sons curtos e longos presentes nos ambientes social e natural.
D2: Associar sons curtos, longos e silêncio, medidos ou não, à representação gráfica.
D3: Identificar padrões de sons curtos e longos medidos no repertório de apreciação e *performance*.

Tópico II: Modos rítmicos (pulso, apoio, divisão e ritmo real)

- D4: Diferenciar música com e sem pulso regular.
D5: Distinguir entre os modos rítmicos básicos (pulso, apoio, ritmo, divisão).
D6: Compreender a relação entre os modos rítmicos.
D7: Associar modos rítmicos a timbres e outros parâmetros.

Tópico III: Tempo

- D8: Compreender o conceito de andamento.
D9: Classificar elementos dos ambientes social e natural conforme o andamento.
D10: Identificar auditivamente variações de andamento (ex.: lento, moderado e rápido).
D11: Associar variações de andamento a mudanças de caráter e de forma.
D12: Identificar indicações de andamento como *rallentando*, *accelerando* e outras.

Tópico IV: Padrões rítmicos básicos

- D13: Reconhecer auditivamente sequências com pulsos de som e silêncio.
D14: Associar pulsos de som e silêncio à representação gráfica proporcional.
D15: Associar gráficos proporcionais à notação rítmica com colcheias, semínima, pausa de semínima, mínima e pausa de mínima.
D16: Reconhecer auditivamente sequências rítmicas com colcheias, semínima, pausa de semínima, mínima e pausa de mínima.
D17: Reconhecer auditivamente o padrão rítmico de quatro semicolcheias.
D18: Reconhecer auditivamente a síncope formada por semicolcheia, colcheia, semicolcheia.
D19: Identificar o número de pulsações contido nas sequências rítmicas (base semínima).
D20: Identificar as figuras rítmicas e suas pausas.

Tópico V: Compassos simples (base semínima)

- D21: Classificar compassos (binário, ternário, quaternário) a partir da escuta.
D22: Realizar a divisão de compassos.
D23: Compreender o conceito de anacruse.
D24: Identificar auditivamente o anacruse.

Quadro 1. Trecho da matriz de referência relativo aos aspectos do ritmo (duração).

“teóricos” ou dados baseados na memorização, como nome das figuras rítmicas, dos compositores, sinais gráficos etc.

Como a matriz apresenta os conteúdos de forma cumulativa, englobando desde os mais elementares até os mais elaborados, alguns descritores são supostamente fáceis para alunos de 5º ano, como, por exemplo, o “D1: Identificar sons curtos e longos presentes nos ambientes social e natural”. Mas é preciso ressaltar que um mesmo descritor pode originar itens de diferentes níveis de dificuldade, como nos dois exemplos seguintes. O primeiro envolve uma competência básica e se apoia na experiência de sons percebidos no cotidiano (Quadro 2).

Todas as opções apresentam exemplos de sons curtos, **EXCETO**:

- A) Telefone ocupado.
- B) Galo cantando.
- C) Sinal do colégio.
- D) Solução.

Quadro 2. Exemplo de item (D1).

O segundo exemplo (Quadro 3) deriva do mesmo descritor, mas avalia uma competência operacional, pois exige uma discriminação auditiva mais refinada, incluindo não apenas a identificação, mas também a comparação e a abstração de um entre vários sons, alguns deles simultâneos.

Você ouvirá uma gravação feita no centro da cidade. Dos sons ouvidos, qual deles é o mais longo?

- A) Freio do ônibus.
- B) Apito do guarda de trânsito.
- C) Buzina de carro.
- D) Moto passando.

Quadro 3. Exemplo de item (D1).

Da mesma forma, vários descritores acolhem diferentes itens com níveis progressivos de dificuldade, visando avaliar o desenvolvimento perceptivo e procedimental.

A escala de proficiência

As análises estatísticas, altamente complexas, são elaboradas pela equipe técnica do projeto. Os alunos preenchem gabaritos, procedimento que agiliza o processamento dos dados. A tecnologia dos testes é baseada na teoria de resposta ao item (TRI), um conjunto de modelos estatísticos aplicados em avaliações de habilidades em larga escala (Batista, 1999; Rosso; Orfali; Pontev, [s.d.]; Vianna, 2003). A TRI permite comparar resultados de testes diferentes realizados por alunos diferentes. Nessa concepção de avaliação, importa quais questões o indivíduo acerta, e não *quantas* ele acerta.⁶

A partir das estatísticas complexas constrói-se um instrumento denominado “escala de proficiência”. Proficiência pode ser definida como *o grau de complexidade de elaboração conceitual* (Rodrigues, 2006) ou, *grosso modo*, como a *quantidade de competência necessária* para se resolver determinado item. No decorrer do processo, vai se formando um banco de itens numa escala com valores que variam de 0 a 500, elaborada pela equipe de estatísticos do projeto. Os itens testados ao longo dos cinco anos de pesquisa foram ordenados em ordem crescente de proficiência, ou seja, conforme o grau de complexidade de construção conceitual. A escala permite visualizar competências e habilidades que os estudantes apresentaram ao final do segmento (Ensino Fundamental I), em quais conteúdos e em que nível. Lembrando, essa modalidade de avaliação interage com aquela empreendida ao longo do ano com relação a competências musicais práticas, já mencionadas.

A seguir são apresentados exemplos de itens

⁶ O Toefl, exame de proficiência em língua inglesa, é um exemplo de teste que adota essa concepção de avaliação.

testados na pesquisa. Por razões éticas, foram adaptados ou suprimidos alguns dados que diziam respeito somente ao colégio onde os trabalhos foram realizados.

Resultados

Curto e longo

O primeiro tópico do tema Duração é “Curto e longo”. No processo de musicalização trabalha-se o ritmo não medido e medido e a proporção de dobro e metade relativos. Guardam-se sempre os fundamentos: começar com o trabalho sensorial, corporal e auditivo; partir dos sons em direção aos gestos expressivos; equilibrar leitura e discriminação auditiva com estruturação criativa; priorizar a apropriação dos conteúdos por meio da criação e fruição de obras musicais.

Os descritores desse tópico acolhem itens que abordam sons curtos e longos medidos ou não medidos. Preferencialmente, os itens devem incluir estímulo sonoro gravado. Sons de animais, de objetos e outros podem ser grafados para identificação e associação recíproca, assim como temas musicais conhecidos ou trechos de parlendas. Vejamos alguns exemplos de itens (Quadro 4).

Leia a frase da parlenda abaixo.

“ADOLETA, LE PETI, PETI POTÁ”.

Assinale a alternativa que representa a sequência CORRETA dos sons curtos e longos dessa frase.

A).....

B).....

C).....

D).....

Quadro 4. Exemplo de item (D2).

O desempenho dos alunos nesse descritor em 2005 foram inferiores à expectativa, por se tratar de um conteúdo trabalhado extensamente nos anos iniciais do ensino fundamental, com material concreto e com o uso de gráficos. O item acima foi repetido nos testes dos dois anos seguintes, tendo sido observada uma melhora discreta, não estatisticamente significativa, com uma média de 25% de acerto.

Procurou-se compreender por que os alunos que já trabalhavam com padrões de semínimas, mínimas e colcheias apresentaram esse resultado. Verificou-se que havia um hiato entre o trabalho com material concreto e grafia proporcional e a utilização de padrões rítmicos de semínima/duas colcheias ou semínima/mínima. Foi recomendado que a escrita gráfica proporcional não fosse preterida ou abandonada em função da escrita rítmica convencional. O processo de transição e equivalência entre as formas de notação rítmica foi retomado e, em 2008, os alunos apresentaram um progresso significativo nesses descritores, com índice de acerto de 41%.

Modos rítmicos

O segundo tópico do tema Duração contempla os modos rítmicos básicos: pulso, apoio, divisão e ritmo real, que envolvem competências analíticas e de comparação. Os modos rítmicos são elementos estruturantes do ritmo, cujo domínio subsidia o refinamento da percepção rítmica. Esses elementos interligam-se à percepção e à representação gráfica de sons curtos e longos medidos. No entanto, quando abordados separadamente, podem nos fornecer dados mais específicos sobre o desempenho dos alunos e apontar a necessidade de intervenções localizadas. Ao longo do Ensino Fundamental I, os modos rítmicos são trabalhados gradativamente a partir da referência do pulso. Além da capacidade de distinguir entre os modos rítmicos, testa-se a associação desses a timbres específicos dentro de obras musicais. A divisão simples e composta do pulso não foi objeto de avaliação até o momento.

O item seguinte (Quadro 5) exemplifica o descritor “D5: Distinguir entre os modos rítmicos básicos (pulso, apoio, ritmo, divisão)”, valendo-se da experiência cotidiana do aluno. O índice de acerto foi de 49%.

Quando cantamos o *Parabéns a você*, as batidas realizadas com as palmas correspondem

A) ao ritmo real.
B) à pulsação.
C) ao apoio.
D) à divisão.

Quadro 5. Exemplo de item (D5).

O próximo exemplo (Quadro 6) é de um item com música que também envolve o mesmo descritor – a identificação de um dos modos rítmicos, no caso, o ritmo real. Na gravação, a canção

é realizada pela flauta. O item revela se o aluno compreende o conceito em questão. O índice de acerto foi de 56%.

Você ouvirá a canção *Bamba-la-lão* realizada pela flauta.

O que você ouviu corresponde a qual aspecto da música?

A) Pulsação.
B) Apoio.
C) Ritmo real.
D) Divisão.

Quadro 6. Exemplo de item (D5).

No próximo item (Quadro 7) está em jogo a sistematização conceitual de pulso e apoio, em que a relação entre os dois elementos é verificada pela associação timbrística. O item teve um alto índice de acerto em três anos consecutivos: 70% em 2005, 65% em 2006 e 69% em 2007, média de 68%.

Ouçá dois instrumentos tocando juntos: um pandeiro, tocando a pulsação, e um tambor, tocando o apoio. Qual alternativa corresponde ao que você ouviu?

A) Pulso:
| | | | |
Apoio:
| |

B) Pulso:
| | | | |
Apoio:
| | | | |

C) Pulso:
| | | | |
Apoio:
| | | | |

D) Pulso:
| | | | |
Apoio:
| | |

Quadro 7. Exemplo de item (D6).

O item seguinte (Quadro 8) também avalia a associação entre os modos rítmicos e os timbres, dessa vez pela abstração de um elemento dentro de um contexto musical. Ele teve um índice de 59% de acerto.

Você ouvirá um trecho da canção *A centopéia*, de Vander Lee.

Nesse trecho, a pulsação é realizada

- A) pela percussão.
- B) pelo violão.
- C) pela guitarra.
- D) pela voz.

Quadro 8. Exemplo de item (D7).

No próximo item (Quadro 9) avalia-se a compreensão da relação entre os modos rítmicos de maneira mais analítica. O índice de 32% de acerto pareceu satisfatório, pois trata-se de um item de alta dificuldade.

Observe o trecho da parlenda abaixo.

A.....

DO LE TA LE PE TI PE TI PE TA

É **CORRETO** afirmar que o trecho da parlenda

- A) não tem pulsação.
- B) começa igual à pulsação e continua na divisão.
- C) começa na divisão e continua na pulsação.
- D) começa no apoio e continua na divisão.

Quadro 9. Exemplo de item (D6).

Tempo

O tópico “Tempo” refere-se à percepção de diferenças e variações de andamento. Esses são aspectos musicais de apreensão intuitiva, trabalhados sensorial e corporalmente. Ao final do segmento (4º e 5º anos), variações de andamento são vivenciadas em seu impacto sobre o caráter expressivo no repertório de apreciação, criação e *performance*. Para a avaliação com itens fechados, foi testada a compreensão do conceito de andamento por meio do item seguinte, que apresentou 62% de acerto (Quadro 10).

Todos os elementos abaixo podem variar o andamento, **EXCETO**:

- A) automóvel.
- B) avião.
- C) relógio.
- D) caixinha de música.

Quadro 10. Exemplo de item (D8).

A identificação da variação expressiva do andamento foi testada por meio do próximo item (Quadro 11), que alcançou 42% de acerto.

Você ouvirá um trecho musical. A variação de andamento nesse trecho é chamada de

- A) *ostinato*.
- B) *accelerando*.
- C) fermata.
- D) *rallentando*.

Quadro 11. Exemplo de item (D12).

Padrões rítmicos básicos e compassos

Os tópicos IV – “Padrões rítmicos básicos” – e V – “Compassos simples” – tratam da sistematização notacional dos aspectos rítmicos e métricos, que ocorre em direção ao final do segmento. A identificação de figuras rítmicas e suas pausas, competência básica apoiada na memorização, foi testada em 2007 (Quadro 12) e apresentou um índice de 36% de acerto. Em 2009, o desempenho dos alunos melhorou, subindo para 42% de acerto.

As figuras apresentadas abaixo são chamadas, respectivamente

- A) semibreve, mínima e colcheia.
- B) mínima, semínima e colcheia.
- C) semínima, mínima e semibreve.
- D) colcheia, mínima e semínima.

Quadro 12. Exemplo de item (D20).

Em 2009, um item semelhante, que testava a relação entre figuras e suas respectivas pausas, teve índice de 41% de acerto.

Os itens relativos à sistematização da notação rítmica ofereceram dados importantes. Um item sobre a associação entre os gráficos de pulso de som e de silêncio e as figuras e as pausas teve um índice de 56% em 2005 e de 60% em 2007, média de 58% (Quadro 13).

Observe o gráfico de som (■) e silêncio (□) abaixo.

■ ■ □ ■ □ ■

Assinale a alternativa que corresponde ao gráfico.

A)

B)

C)

D)

Quadro 13. Exemplo de item (D15).

No entanto, outro item (Quadro 14) permitiu verificar que, apesar do bom desempenho na associação entre o gráfico e as figuras, os alunos ainda não compreendiam que a pausa “valia” um pulso. A identificação do número de pulsações contidas na sequência rítmica abaixo teve apenas 18% de acerto.

Observe a sequência rítmica abaixo.

Quantas pulsações, ao todo, tem a sequência?

A) Três.

B) Quatro.

C) Cinco.

D) Seis.

Quadro 14. Exemplo de item (D19).

No ano seguinte, após intervenções nesse sentido, um item bem semelhante que já incluía a mínima atingiu um resultado bem melhor, subindo para 42% o índice de acerto.

O próximo item (Quadro 15) envolve o conhecimento das figuras rítmicas para se proceder à divisão dos compassos. O resultado apontou 64% de acerto. Um item semelhante, em 2007, havia

apresentado índice de acerto de 28%. O progresso, portanto, foi bastante significativo.

Separe o trecho rítmico abaixo em compassos binários.

Quantos compassos binários você encontrou?

A) Cinco.

B) Seis.

C) Sete.

D) Oito.

Quadro 15. Exemplo de item (D22).

A distinção entre músicas com e sem anacruse decorre da identificação do pulso e do apoio, ou acento métrico, conteúdos nos quais os alunos tiveram bom desempenho. No entanto, o item seguinte (Quadro 16) teve baixo índice de acerto, 26%, próximo ao acaso estatístico. Não foi possível localizar com precisão a dificuldade encontrada pelos alunos. A realização prática dos pulsos e apoios de canções e de outras peças era trabalhada e, aparentemente, não havia problemas perceptivos. O alto índice de erro pode ter sido provocado pela incompreensão do conceito “anacruse” ou pelo fato de serem dois trechos musicais diferentes, o que aumenta a complexidade da questão. No próximo ano, a compreensão desse conceito será testada separadamente.

Você ouvirá o início de duas melodias.

É **CORRETO** afirmar que

A) as duas melodias começam com anacruse.

B) apenas a primeira melodia começa com anacruse.

C) apenas a segunda melodia começa com anacruse.

D) nenhuma das duas melodias tem anacruse

Quadro 16. Exemplo de item (D24).

Interpretação dos resultados

Os itens testados permitiram mapear algumas competências desenvolvidas pelos alunos em relação aos conteúdos trabalhados ao longo do Ensino Fundamental I. Para interpretação dos dados foram adotados três níveis de proficiência

– elementar, intermediário e avançado – conforme as competências envolvidas. Esses níveis foram delimitados por pontos de corte nos seguintes marcos:

- Nível elementar: proficiência menor ou igual a 230.
- Nível intermediário: proficiência maior que 230 e menor ou igual a 340.
- Nível avançado: proficiência maior que 340.

As características dos três níveis podem ser assim resumidas (Tabela 1): o nível de proficiência elementar corresponde a competências sensoriais e intuitivas; o nível intermediário comporta competências relativas à base da sistematização conceitual e notacional; o nível avançado envolve a sistematização dos conteúdos apreendidos, por meio de competências analíticas e notacionais.

Tabela 1. Caracterização dos níveis de proficiência.

Nível	Proficiência	Caracterização
Elementar	Abaixo de 231	Competências sensoriais/intuitivas
Intermediário	De 231 a 340	Início de sistematização conceitual e notacional
Avançado	Acima de 340	Sistematização, competências analíticas e notacionais

No nível de proficiência elementar, os alunos demonstraram competências relacionadas à percepção sensorial (a partir da audição internalizada ou de estímulo externo) de padrões rítmicos de sons curtos e/ou longos presentes no entorno, mas não apresentaram domínio da grafia rítmica analítica e tampouco a compreensão funcional de padrões de sons curtos e longos presentes em obras musicais, parlendas e canções.

O nível intermediário contempla competências musicais elementares de discriminação, comparação, análise e síntese, e engloba competências perceptivas e notacionais básicas relativas ao parâmetro duração. Os alunos demonstraram uma compreensão funcional de conceitos e conteúdos básicos do ritmo, revelada pela capacidade de reconhecer padrões de sons curtos e longos proporcionais (pulso e metades) no repertório de apreciação e *performance*. Também revelaram compreensão funcional do conceito de pulso, podendo diferenciar entre músicas com e sem pulso regu-

lar. Foram capazes de distinguir os modos ritmos básicos e de compreender a relação entre eles a partir da diferenciação timbrística (como abstrair a pulsação realizada por um determinado instrumento). Demonstraram conhecimento de algumas figuras musicais (semínima e pausa) e capacidade de relacioná-las a gráficos de sons e silêncios. Perceberam variações de tempo e compreenderam o conceito de “andamento”, associando-o ao caráter expressivo das peças. Além disso, realizaram a divisão de compassos e a classificação dos mesmos.

No nível avançado, além das competências verificadas nos níveis anteriores, os alunos demonstraram competências analíticas e notacionais:⁷ relacionaram padrões de sons curtos e longos medidos, encontrados no repertório, à notação rítmica convencional. Reconheceram relações entre os modos rítmicos, identificaram o acento métrico de obras musicais e, por conseguinte, o compasso das mesmas; relacionaram compassos binários, ternários e quaternários à notação rítmica e distinguiram entre músicas com e sem anacruse. Demonstraram domínio funcional das figuras rítmicas semínima e mínima e suas respectivas pausas, sendo capazes de identificar o número de pulsações contido em sequências de base semínima.

O feedback pedagógico

Como já mencionado, o sentido da avaliação em larga escala é fornecer informações sobre a eficácia e as falhas do ensino. Os resultados repercutem, portanto, no cotidiano escolar. São revertidos em *feedback* pedagógico para os professores e coordenadores envolvidos, provocando constante revisão dos programas das séries, objetivando-se o melhor aproveitamento dos alunos. A partir dos dados, é possível localizar em qual nível cada aluno se encontra em relação aos diversos aspectos do conteúdo. Por exemplo: um aluno pode revelar uma proficiência avançada na nomeação das figuras rítmicas, mas situar-se no nível elementar quanto à percepção dos modos rítmicos. Em cada série letiva, são, então, retomados os descritores pertinentes, bem como os conceitos recorrentes e/ou cumulativos. Em alguns casos, são necessários ajustes, deslocamentos de conteúdos entre séries consecutivas e mudanças de estratégias pedagógicas visando a otimização da construção conceitual pelos alunos. São planejados trabalhos em níveis de dificuldade diferenciados para atender às necessidades deles, incluindo-se atividades do livro didático, materiais complementares, atividades extraclasse etc.

⁷ Alguns aspectos que foram testados por itens diferentes apareceram em dois níveis de proficiência.

Às vezes, verifica-se a necessidade de retomar o trabalho com material concreto, uma vez que uma defasagem nesse sentido pode comprometer a posterior sistematização dos conteúdos. Com os alunos que estão na fase de contato inicial com os conceitos, pode-se trabalhar a relação entre sons

curtos e longos e entre pulso de som e de silêncio utilizando-se material concreto, leituras e ditados com parlendas, canções, frases rítmicas inventadas e peças do repertório. No exemplo da Figura 1, a grafia rítmica é integrada à *performance* vocal e corporal, à criação e à apreciação musicais.

A parlenda *Chocolate* é do folclore do Uruguai. Convide um amigo para fazerem uma percussão corporal, seguindo a regra: choco = bater as mãos nos joelhos, alternadamente; lá = bater palma; tê = bater nas palmas das mãos do colega. Observe bem o ritmo: algumas sílabas são mais curtas, outras mais longas.

CHOCO-CHOCO lá lá ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
CHOCO-CHOCO tê-tê ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
CHOCO-lá CHOCO-tê ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
CHOCO-lá-tê ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

Inventem maneiras divertidas de falar essa parlenda! Experimentem, ensaiem e apresentem para os seus colegas.

Depois, ouçam três arranjos de Júlio Brum e os pássaros pintados de Montevideú, Uruguai.

14 75 16 Querem inventar mais?

Figura 1. Parlenda *Chocolate*, com notação gráfica proporcional (França, 2008, p. 49).

À medida que os alunos forem demonstrando capacidade de elaboração dos conceitos deve-se procurar ampliar suas competências perceptivas, criativas e notacionais. Tão logo assimilados os conceitos de pulso de som e de silêncio, podem ser apresentadas figuras de ritmo básicas: semínima e mínima com suas respectivas pausas e o padrão de duas colcheias. Os alunos devem ser capazes de transferir a realização cantada ou tocada dos gráficos para a escrita rítmica dos mesmos (ditados escritos ou jogos de cartões). Esses conteúdos devem ter aplicação musical imediata a partir de trechos de obras, canções e parlendas adequados ao trabalho de análise, escrita e arranjo, como no exemplo da Figura 2.

Modos e padrões rítmicos revelam-se com maior clareza a partir da vivência corporal em canções e peças do repertório. A criação, a rea-

lização de arranjos com timbres diferentes para cada elemento e a elaboração de audiopartituras com notação gráfica e/ou convencional são especialmente proveitosas para aumentar a proficiência nesses conceitos. A atividade mostrada na Figura 3 integra apreciação, *performance* vocal, corporal e instrumental e criação musical.

A identificação de compassos e, eventualmente, da anacruse deve acontecer sempre que possível. As relações matemáticas contidas nas sequências rítmicas e a identificação do número de pulsações nelas contidas podem ser trabalhadas em atividades escritas, jogos, observação de partituras etc. Oportunamente, pode-se fixar a nomeação de todas as figuras rítmicas e suas pausas. O "Jogo do *grid* múltiplo" (Quadro 17), que criei no final da década de 1980, tem se mostrado um recurso lúdico e eficaz nesse sentido.

Blue 35

Cecília Cavalieri França 10

Lá vai o foguete
sobe até a lua
e traz novidades
a Terra é azul

O sol no poente
meteoros caem
estrela cadente risca o céu além
risca o céu, o azul sky

O esplendor noturno
guarda imensa luz
e Saturno com os seus anéis azuis
seus anéis in the blue sky

Escrevendo música

Veja os ritmos que aparecem na canção: = 1 pulsação; = 2 pulsações. Cante a música batendo a pulsação e, depois, o ritmo. A melodia da primeira estrofe utiliza dois sons vizinhos. Ouça, cante e acompanhe o gráfico e a partitura. Complete as frases que estão faltando.

Lá vai o fo - gue - te so - bea té a lu - a e traz no - vi - da - des a Ter - ra é a - zull!

Figura 2. Canção *Blue*, com notação rítmica proporcional e convencional (França, 2010, p. 35).

Ouça, cante e dance 121

Divirta-se com a canção *Morena de Angola!* Experimente cantar batendo palmas ora na pulsação, ora no apoio, observando o ritmo. Depois complete os padrões rítmicos, abaixo.

Morena de Angola

Cecília Cavalieri França 34

Desce a la-deira, morena de Angola

Olha pra mim, por Deus Nosso Senhor

Mexe as 'cade- ra', mexe as 'cadera'

Que eu aqui morro de amor

Convide um amigo

Escolham dois instrumentos diferentes para tocarem os ritmos abaixo. A primeira voz corresponde ao instrumento mais agudo, e a segunda, ao mais grave. Toquem, junto com o CD, nas frases cantadas, e improvise nas partes instrumentais. Atenção ao sinal de repetição ao final da frase!

Agora, quem inventa é você

Figura 3. Canção *Morena de Angola*, com padrões rítmicos variados (França, 2010, p. 121).

Jogo do *grid* múltiplo

Objetivo:

- Associação entre figuras, nomes e pausas.

Material:

- Seis **cartelas** divididas em nove retângulos, assim preenchidas: duas com as **figuras** rítmicas, duas com os **nomes** das figuras e duas com as **pausas**. O retângulo central fica em branco.

- **Fichas de tipo:** duas fichas com a palavra "FIGURAS", duas com a palavra "PAUSAS" e duas com a palavra "NOMES".

- **Fichas de jogo:** duas fichas de cada figura rítmica (de breve a semifusa), duas de cada pausa e duas de cada nome de figura.

Procedimento:

Cada participante recebe uma **cartela** e uma **ficha de tipo** que deve ser colocada no retângulo central da cartela. Para uma cartela de figuras, a ficha de tipo pode ser de **nomes** ou de **pausas**; para uma cartela de pausas, a ficha de tipo pode ser de **nomes** ou de **figuras**; para uma cartela de nomes, a ficha de tipo pode ser de **pausas** ou de **figuras**. A ficha de tipo indica como a cartela deve ser preenchida.

As **fichas de jogo** são embaralhadas e colocadas em um monte sobre a mesa, viradas para baixo. Em cada rodada, cada participante retira uma ficha do monte. Se essa corresponder ao tipo da sua cartela, ele a coloca no quadro correspondente. Do contrário, a ficha é descartada. O próximo jogador pode comprar uma ficha no monte ou uma dentre as descartadas.

O jogo termina quando todos completarem suas cartelas.

Noves fora

Materializar certos aspectos da música em testes objetivos não é uma tarefa simples. Trabalho continuamente na revisão da matriz de referência e na construção dos itens para que ambos alcancem um grau de validade satisfatório. Alguns aspectos ainda estão em processo de construção ou se mostram frágeis. Há muito mais coisas ainda encobertas do que as já reveladas. É um constante aprendizado que surpreende e movimenta todo o tempo. Vamos caminhando: o olhar macro dos testes estatísticos; o olhar próximo na sala de aula. Pipoca pulsando, menino pulando. Morena na roda, tambor, chocolate. Conhecer Beethoven, Heitor e Toquinho. Desabrochar Zé, Maria e Joãozinho. Dizer o que é possível. Engasgar o *indizível*. Viver sem música e crianças por perto? Impossível.

Quadro 17. Jogo do *grid* múltiplo (adaptado de Mares Guia; França, 2005, p. 132).

Referências

- BATISTA, J. R. *Valores plausíveis para estimação de parâmetros populacionais em modelos da teoria da resposta ao item*. Dissertação (Mestrado em Estatística)—Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Prova Brasil e Saeb: semelhanças e diferenças*, [s.d.]. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98>. Acesso em: 1 jun. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)*: arte. Brasília, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*: arte. Brasília, 1998.
- FRANÇA, C. C. Dizer o "indizível"? Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*: Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 10, p. 31-48, 2004.
- _____. Apreciação musical como indicador da compreensão musical no vestibular da UFMG. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2006a. p. 632-641. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao12/cecilia_cavaliieri.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- _____. Do discurso *utópico* ao *deliberativo*: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, 2006b.

- _____. Por dentro da matriz. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 83-94, 2007.
- _____. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. v. 1.
- _____. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música da Educação Básica*, Porto Alegre, v. 1, p. 23-35, 2009.
- _____. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. v. 2.
- HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LANGER, S. *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. London: Harvard University Press, 1942.
- MARES GUIA, R. L.; FRANÇA, C. C. *Jogos pedagógicos para educação musical*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das atividades*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRAZERES, L. A.; RODRIGUES, S. G. *Normas técnicas para elaboração de itens fechados*. 2007. Material não publicado.
- RODRIGUES, S. G. *Orientações para elaboração da matriz curricular*. Belo Horizonte, 2006. Material não publicado.
- ROSSO, A.; ORFALI, F.; PONTEV, T. *Sobre o TRI*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.trlq.com.br/sobretri.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2010.

Recebido em 29/06/2010

Aprovado em 01/08/2010

Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741)

*Reflections on the term ‘method’: a study from bibliographical revision
and from the violoncello method of Michel Corrette (1741)*

Maria Cristiane Deltregia Reys

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

Luciane Wilke Freitas Garbosa

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

Resumo. O presente trabalho está vinculado à pesquisa de mestrado desenvolvida na linha Educação e Artes – PPGE/UFSM e ao grupo de estudos Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (CNPq), a qual busca investigar as leituras de professores de violoncelo acerca dos métodos para iniciação ao instrumento mais recorrentes na região Sul do Brasil, no trabalho junto a crianças. Este artigo apresenta um recorte da dissertação, propondo uma reflexão sobre o termo “método”, tradicionalmente utilizado no ensino instrumental como referência ao livro didático. A reflexão se faz necessária tendo em vista a multiplicidade de significados que o termo adquire no contexto do ensino de música. Com base em estudos das áreas de educação e de música, e a partir de uma breve análise do primeiro livro para violoncelo, com finalidades didáticas, elaborado por Michel Corrette (1741), são tecidas algumas considerações sobre os diferentes significados do termo. A partir do estudo, verifica-se que o termo “método” é utilizado tanto como caminho para se atingir objetivos, relacionando-se a ações pedagógicas organizadas, quanto como objeto imbuído de materialidade, caracterizando-se como o livro didático destinado ao ensino do instrumento. Verifica-se ainda que, em sua estrutura, os métodos para ensino instrumental apresentam conteúdos em ordem progressiva de dificuldades, propondo o desenvolvimento musical segundo necessidades de um determinado contexto social, cultural e educacional.

Palavras-chave: educação musical, método, violoncelo

Abstract. This work is linked to the master’s research developed at the line Education and Arts –PPGE/ UFSM and to the Fapem study group: Training, Action and Research in music education (CNPq), which seeks to investigate the cello teacher readings about methods for initiation to instrument more recurrent in southern Brazil, in work with children. This article presents a cut-out of the dissertation, proposing a reflection about the term ‘method’, which is traditionally used in instrumental teaching as reference to the textbook. The reflection is required in view of the multiplicity of meanings that the term acquires in the context of teaching music. Based on studies of the areas of Education and Music, and from a brief analysis of the first book for cello, with didactic purposes, prepared by Michel Corrette (1741), the different meanings of the term are discussed. From the study, the term ‘ method ’ is used both as a way to achieve objectives, relating to the organized pedagogical actions, as well as an object impregnate with materiality, characterized as the textbook for the teaching of the instrument. It is verified that, in its structure, the instrumental teaching methods present contents in progressive order of difficulty, proposing the musical development according to the needs of a particular social, cultural, and educational context.

Keywords: music education, method, cello

Introdução

As pesquisas voltadas ao ensino instrumental vêm crescendo nos últimos anos no Brasil e abordam temas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, à análise e produção de materiais didáticos, entre outros. No que tange ao ensino do violoncelo, a iniciação ao instrumento se dá, geralmente, a partir do uso de um ou mais métodos utilizados como guias no trabalho dos professores, os quais são escolhidos a partir de concepções de ensino, de especificidades do processo educativo e do acesso às produções nacionais e estrangeiras, ressaltando-se, contudo, a escassez desse tipo de material no Brasil.

A partir de uma revisão bibliográfica busca-se discutir o termo “método” enquanto caminho para se atingir objetivos e enquanto livro destinado ao ensino de instrumento. Com base na análise de uma antiga produção com finalidades didáticas¹ para o violoncelo, busca-se ainda compreender os objetivos de tais produções para o ensino instrumental, apontando-se elementos característicos do que constitui um método.

Tanto na área de educação quanto na área de música, o termo “método” assume diferentes significados, remetendo a uma proposta de ação pedagógica, a maneiras de ensinar e organizar o trabalho do professor. Além disso, o termo refere-se ao objeto livro, ou seja, à materialização de uma proposta. A discussão que enfoca significados que o termo adquire lembra a dicotomia entre o pensar e o fazer, estabelecida ao longo da história da educação.

O plano dicotômico que afasta os saberes da mente (teoria) dos saberes do corpo (prática) acompanhará a construção dos conhecimentos e das situações educativas escolares ao longo da História Ocidental. Na música, a dicotomia corpo-mente esteve presente desde a Idade Antiga e se mantém até os nossos dias, respeitadas as transformações bem como as interpretações musicológicas [musicais] geradas a partir de práticas levadas a cabo em diferentes contextos educacionais. (Bellochio, 2000, p. 221)

Segundo Bellochio (2000, p. 225), ao analisar momentos históricos da educação musical,² percebe-se que essa dicotomia trouxe como re-

1 Segundo pesquisa realizada na internet, em sites relacionados à Cello Society, como <http://www.cello.org>, o método de Corrette (1741) constitui-se na mais antiga publicação destinada ao ensino do violoncelo.

2 A autora faz uma retrospectiva histórica que parte das práticas musicais na Grécia Antiga e chega ao século XIX, tecendo relações entre Comenius e Rousseau e o surgimento de pedagogos musicais, originando práticas de ensino musical ora centradas na mente, ora centradas no corpo.

sultado uma prática musical mais centrada nas questões técnicas e mais distante de um fazer musical expressivo, onde o “real conhecimento acerca da expressão musical” não é devidamente contemplado, ou seja, confere-se maior importância às questões da prática, de modo que a ênfase recai sobre as habilidades motoras necessárias à execução musical.

Para Fonterrada (2008, p. 79), as marcantes mudanças nas condições de vida a partir do século XIX³ influenciaram as manifestações artísticas com o “delírio da velocidade e o moto contínuo, característicos das máquinas”. Na música, segundo a autora, o aperfeiçoamento dos instrumentos trouxe novas possibilidades para a composição e a execução, e, embora o século XIX fosse marcado pela valorização da expressividade, os ideais do positivismo tendiam a privilegiar o “genérico, o estável, o mensurável” (Fonterrada, 2008, p. 65).

[...] pretendia-se alcançar o perfeito domínio técnico e, para isso, os critérios metodológicos foram aperfeiçoados, para que se obtivesse o maior desempenho com o menor esforço, ideal respaldado pelo positivismo e seu lema “ordem e progresso”; pela excelência técnica, chegou-se ao perfeito domínio do instrumento (virtuosismo), agora a serviço da expressão subjetiva, ideal do romantismo. (Fonterrada, 2008, p. 79)

Assim, no período histórico que compreende o final do século XVIII e o século XIX, surgem as primeiras escolas de música de caráter profissionalizante, conservatórios que “privilegiavam a formação do instrumentista virtuose e corroboravam a tendência ao individualismo” (Fonterrada, 2008, p. 81). Nesse sentido, ainda hoje se podem observar práticas pedagógicas e materiais didáticos que visam ao desenvolvimento da técnica como habilidade prioritária, em oposição à concepção de música como expressão de sentimentos. Santiago (1994) critica esse tipo de abordagem, alegando que dessa maneira se compartimentaliza a música, ou seja, a aquisição de habilidades técnicas para manusear o instrumento se faz desconectada de outras aquisições relacionadas aos conhecimentos cognitivos, como história e harmonia, ao desenvolvimento da percepção e da musicalidade. É a esse tipo de abordagem que Bellochio (2000) se refere quando menciona a dicotomia entre os saberes do corpo e da mente. Também nesse sentido, Souza (1994, p. 52) afirma que os “métodos” para ensino instrumental, enquanto modelos de “estudo progressivo, por etapas, que vão de formas simples a complexas”, podem, a depender de sua utilização, levar a aula a assumir um “caráter de laboratório”. Para a autora, em um modelo de aula na qual o estudo progressivo

3 A autora menciona as revoluções industrial e elétrica.

privilegia o treinamento técnico, desconsidera-se o fazer musical, a experimentação, a expressão e a vontade de tocar (Souza, 1994, p. 53).

Embora essa situação ainda se apresente, é necessário deixar claro que enquanto nas esferas da educação e da educação musical o termo “método” assume conotações que remetem a um caminho a ser trilhado para a aprendizagem, no âmbito do ensino instrumental o termo refere-se, muitas vezes, ao livro didático utilizado no processo de iniciação ao instrumento.⁴ Ainda que apresentem propostas progressivas de desenvolvimento musical, o significado de “método” como referência a esses livros nem sempre se relaciona à ideia de conhecimento fragmentado ou de ações pedagógicas que enfatizam o estudo da técnica. Diferentemente de modelos centrados na técnica observa-se que propostas mais recentes,⁵ ainda que progressivas, buscam visar ao desenvolvimento musical considerando o corpo e o instrumento como objetos de “experiência lúdica”, favorecendo a expressão e a “ligação emocional com a música” (Souza, 1994, p. 52).

Sobre os significados do termo “método”

Na área da educação, segundo Anne-Marie Chartier (2007), a discussão acerca da terminologia “método” aparece devido ao que a autora chama de “termo genérico” instalado na França do século XIX, o qual ainda hoje é assim compreendido. A ideia de “método” como termo genérico se dá em virtude da pluralidade de significados que o termo assume, voltando-se tanto aos princípios pedagógicos como ao “livro de aprendizagem em que eles são colocados em prática” (Chartier, A.-M., 2007, p. 97). Assim, a autora entende que a multiplicidade de significados tem origem na escola francesa desse período, para a qual o termo “método”, além de estar relacionado a ações pedagógicas, referia-se também a diversos materiais didáticos para iniciação à leitura. Nesse contexto, “um método é um conjunto de princípios e escolhas teóricas para guiar a ação [...]; na escola é um guia pedagógico, redigido para o professor. [...] Mas, no uso que se impôs, a palavra ‘método’ designa qualquer livro para o iniciante” (Chartier, A.-M., 2007, p. 97).

Em estudos voltados à história desse tipo de material didático, Anne-Marie Chartier (2007)

4 Ressalta-se que alguns métodos para o ensino do violoncelo, como *Violoncello method*, de J. J. F. Dotzauer ([s.d.]), e *Praktischer Lehrgang für das Violoncellospiel*, de Folkmar Längin (1968), são apresentados em vários volumes que vão do nível elementar até o avançado.

5 Como *Cello mit Spass und Hugo*, de Gerhard und Renate Mantel (1995), e *Der Cello-Bär*, de Heike Wundling (1997), para iniciação ao violoncelo.

comenta que apesar da palavra “método” nem sempre aparecer nos títulos dos livros para iniciação à leitura, as pessoas a eles assim se referiam. Além disso, segundo a pesquisadora, esses livros tornavam-se, muitas vezes, conhecidos e designados pelos nomes de seus autores.

No campo do ensino instrumental, as conclusões de Chartier, A.-M. (2007) também se aplicam. Assim o termo “método”, que não deixa de estar relacionado a um caminho para as ações pedagógicas, é também compreendido como o livro utilizado na iniciação instrumental, embora muitos desses materiais não carreguem o termo em seus títulos. Além disso, na área de música, é comum que professores e alunos se refiram a esses livros pelos nomes de seus autores.

Método: um caminho para se atingir objetivos

Ao relacionar o termo “método” às ações do professor, Libâneo (1994, p. 150) se reporta ao “como” ensinar, cujas ações derivam de uma “concepção metodológica mais ampla do processo educativo”. Segundo o autor, métodos de ensino refletem metodologias⁶ de trabalho enquanto caminhos para se atingir objetivos pedagógicos, e “dependem dos objetivos que se formulam tendo em vista o conhecimento e a transformação da realidade” (Libâneo, 1994, p. 151). Nesse sentido, métodos caracterizam-se como conjuntos de ações decorrentes da “concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade” (Libâneo, 1994, p. 151).

Na esfera da educação musical, autoras como Penna (2009) e Fonterrada (2008) utilizam o termo referindo-se, muitas vezes, aos diferentes métodos de ensino elaborados por educadores musicais, como Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Willems (1890-1978) e Orff (1895-1982), entre outros, e utilizados nos processos de musicalização. Segundo Penna (2009, p. 1352), esses métodos “configuram propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau”.

6 Saliencia-se que metodologia, no âmbito deste artigo, é compreendida como o modo de ensino utilizado, proposto ou intrínseco a um determinado professor, o qual pode envolver a utilização de métodos de ensino, de livros didáticos, a sistematização da própria proposta de ensino materializada em forma de livro ou folhas avulsas, e quaisquer outros recursos pedagógicos.

Para Souza (1994, p. 48) “a palavra ‘método’ significa literalmente seguir um caminho para atingir um objetivo”. A autora lembra que esse caminho depende dos objetivos e das particularidades de uma determinada situação pedagógica. Assim, métodos de ensino incluem, entre outros elementos, alunos e professores, tendo em vista que “só tornam-se eficazes quando se orientam no sujeito” (Souza, 1994, p. 49).

Penna (2009) e Souza (1994) chamam a atenção para a importância da escolha consciente dos métodos enquanto caminhos ou propostas de ação pedagógica utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, pois é da capacidade de escolha perante situações específicas, ou seja, da capacidade de “estruturar caminhos de maneira organizada e persegui-los em unidades construídas logicamente” (Souza, 1994, p. 49) que depende o sucesso da ação pedagógica. Segundo Penna (2009), é preciso conhecer de maneira aprofundada os diferentes métodos de ensino, a fim de avaliar se as concepções de seus autores, seus conteúdos e objetivos se adaptam às necessidades do contexto. Penna (2009, p. 1355) enfatiza que as escolhas e combinações devem ser cuidadosas, pois

[...] os métodos carregam uma concepção de mundo, uma concepção de música; eles selecionam e organizam conteúdos, propondo procedimentos para abordá-los. É preciso, portanto, verificar se são compatíveis com a concepção de música que defendemos, se os conteúdos que trabalham são aqueles que priorizamos.

Entende-se que o termo “método”, nesse sentido, está relacionado a um caminho a ser trilhado, o qual reúne um conjunto de ações adotadas em consonância com as concepções de ensino do professor, as características do contexto e dos alunos.

Método: livro didático para o ensino instrumental

Trabalhos ligados ao ensino de música instrumental, como Torres (2004), em análise de métodos para violino utilizados por professores brasileiros entre as décadas de 1960 e 1990, e Torres (2009), em análise de métodos e manuais para o ensino de instrumentos, definem “métodos” como materiais didáticos impressos que sistematizam propostas de ensino. Beineke (1997) e Cuervo (2009) referem-se aos materiais didáticos para flauta doce analisados em suas pesquisas como “métodos”. Carvalho (2009), ao analisar o livro para iniciação ao violoncelo de Heike Wundling (1997), sob a perspectiva do Modelo C(L)A(S)P e da teoria espiral de desenvolvimento musical (Swanwick, 1979), nomeia-o de

“método”. Também é nesse sentido que métodos para iniciação ao violoncelo são, para Ribeiro (2003, p. 2), “publicações divididas em lições e pequenos exercícios destinados ao aprendizado das técnicas básicas”.

Nesse sentido, método é um livro didático que pode representar um guia de trabalho, um material de apoio pedagógico, uma sistematização útil e prática do processo de ensino instrumental. Para Anne Marie Chartier (2007), os livros didáticos induzem a uma rotina de trabalho, representam comodidade e economia de tempo no trabalho do professor. Entre as razões que justificam seu uso, a autora aponta para a segurança que representam para as crianças e seus pais e o vínculo que estabelecem entre a escola e a família.

Para Souza (1997, p. 20), o livro didático de música é um “material concreto e lúdico” que viabiliza a construção do conhecimento, auxiliando a motivar e a despertar os alunos para a aprendizagem. Nesse sentido, os aspectos materiais presentes nos livros, como organização visual e ilustrações, interferem nas leituras e, conseqüentemente, nos modos de ensinar e de aprender.

Assim, é importante ressaltar que livros didáticos constituem-se em objetos compostos por “folhas dobradas, reunidas em cadernos ligados uns aos outros” (Chartier, R., 1997, p. 134), que permeiam os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a elaboração, organização, edição e comercialização desses materiais voltam-se aos “fins específicos de educação”, aos “propósitos formativos e de veiculação de valores” (Garbosa, 2003, p. 79). Segundo Batista (2009), apresentam linguagem e organização acessíveis aos alunos, exercícios e atividades que solicitam sua intervenção, além de uma organização progressiva de conteúdos. Conforme Allain Choppin (2009, p. 22), no âmbito dos livros didáticos há aqueles que “apresentam os conhecimentos” e outros que “visam à aquisição de mecanismos”, estando sempre relacionados ao programa escolar de uma disciplina. Segundo o autor, a “apresentação dos conteúdos seguida de uma progressão que vai do simples ao complexo”, caracteriza a organização do documento, o qual “não é um produto fixo, imutável: sua existência, funções, forma, seus usos dependem de múltiplos fatores nos quais o contexto geográfico, histórico e cultural têm, apesar de outros, um papel determinante” (Choppin, 2009, p. 49, 67).

Os métodos, enquanto livros didáticos para o ensino instrumental, estão relacionados à visão de mundo e acompanham mudanças apresentando

diferentes abordagens de acordo com a época em que são concebidos. Fagerlande (1996) comenta a diferença de abordagem, ora universalista e ora especialista, entre os métodos para piano-forte escritos na Europa durante os séculos XVIII e XIX.

Enquanto no século XVIII os métodos procuravam interligar de maneira natural todos os problemas relativos ao aprendizado, ou seja, unir os aspectos técnicos aos musicais, resultando em verdadeiras obras da literatura musical, como vimos em Bach, Scarlatti e Couperin, no século XIX, ao contrário, a tendência é de uma maior divisão, de uma compartimentalização entre técnica e música, razão pela qual os métodos deste período se dedicam exclusivamente aos aspectos puramente técnicos. (Fagerlande, 1996, p. 31)

Na história do violoncelo são encontradas inúmeras produções com finalidades didáticas que trazem propostas de ensino organizadas em etapas progressivas. Dentre os mais antigos desses livros está o *Méthode théorique et pratique pour apprendre en peu de tems le violoncelle dans sa perfection*, de Michel Corrette, datado de 1741, que marca o início das produções didáticas para esse instrumento buscando sistematizar a técnica do violoncelo.

Méthode théorique et pratique de Michel Corrette (1741): uma das mais antigas produções para o violoncelo

Entre as produções didáticas do século XVIII e início do século XIX, estão, além do método de Corrette (1741), a escola de Tillière, *Méthode pour le violoncelle, contenant les principes nécessaires pour bien jouer de cet instrument* (1764); *Méthode nouvelle et raisonnée pour apprendre à jouer du violoncello*, de Cupis (1772); *Grand et nouvelle méthode raisonnée pour le violoncelle*, de Bidaux (1802); *Méthode raisonnée de violoncelle*, de Bréval (1804); *Méthode de violoncelle et de basse d'accompagnement*, elaborado pela comissão formada pelos professores Baudiot, Baillot, Levasseur e Cattel do Conservatório de Paris (1804); e o *Essai sur le doigt du violoncelle, et sur la conduite de l'archet*, de Duport (1806).

Ao analisar aquela que é, provavelmente, a mais antiga dessas produções, é possível compreender algumas das razões que levaram à elaboração desse material didático e a estrutura de organização de conteúdos que o caracteriza.

Destaca-se que, nesse período histórico, os instrumentos graves que executavam o baixo contínuo⁷ foram aos poucos sendo substituídos pelo

7 Baixo contínuo constituiu-se na "[...] parte ininterrupta de bai-

violoncelo devido a mudanças na vida cultural da época que influenciaram profundamente o cenário musical europeu. A produção voltada aos pequenos ambientes, de característica sonora intimista e delicada, não se adequava ao aparecimento das grandes salas de concerto, que pediam "uma música com grandes contrastes e instrumentos com uma sonoridade brilhante e maior volume sonoro" (Augustin, 2001, p. 36).

Quando uma nova técnica de construção [de instrumentos] era conquistada ou quando uma limitação técnica era vencida, tentava-se superar e dotar com novas qualidades o velho instrumento. Se num determinado período o gosto reinante era por uma sonoridade suave, ressonante e intimista como a da viola da gamba, era necessário que os instrumentos preenchessem esse requisito. Por outro lado, se o gosto musical mudasse e exigisse um som penetrante e forte, com clareza de ataque, os instrumentos deveriam ser capazes de realizá-lo. (Augustin, 2001, p. 187)

Nesse cenário, o violoncelo como um novo instrumento de sonoridade mais brilhante e forte, e com maior clareza no ataque das notas, passava aos poucos a ganhar mais espaço na orquestra como instrumento voltado à realização do baixo contínuo. Assim o repertório, principalmente o orquestral, destinado ao instrumento, começava a ser ampliado e, conseqüentemente, surgia a necessidade de materiais didáticos para sua instrução.

Michel Corrette (1741, p. B) justifica no prefácio do *Méthode théorique et pratique pour apprendre en peu de tems le violoncelle dans sa perfection* a razão que o levou a elaborar o material didático: "Como até o momento, não há nenhum método para esse instrumento tão útil à música, acreditei que o público não ficaria zangado em ter a verdadeira posição [técnica do instrumento] que os grandes mestres estão utilizando atualmente."⁸

A partir da afirmativa do autor, percebe-se que o livro foi proposto em virtude da necessidade do domínio técnico e musical do instrumento em um breve período de tempo, visando a atender a demanda surgida mediante as modificações estéticas no repertório da época. Nota-se ainda que as explicações teóricas, orientações e lições

xo que percorre toda a obra concertante do período Barroco (além do Renascimento e o primeiro período Clássico) e serve como base às harmonias [...] A prática do contínuo estava estreitamente ligada ao uso crescente do recitativo e de certos tipos de música solo, tanto vocais (monodias, árias) quanto instrumentais (sonatas para violino etc.)." (Dicionário Grove de Música, 1994, p. 74)

8 No original: "Comme jusqu'à présent Il n'a pointencore paru aucune Methode pour cette instrument si utile a La Musique j'ai cru que le public ne seroi pás fâché d'avoir La véritable position dont usent maintenant tous lès grands Maitres."

práticas estavam direcionadas a um público com certo conhecimento musical, provavelmente jovens e adultos que já atuavam como músicos.

Quanto aos golpes de arco, Corrette (1741) declara que a maneira de tocar violoncelo se assemelha à maneira de tocar violino; entretanto, apesar da semelhança com a viola da gamba,⁹ os golpes de arco são contrários no violoncelo. Referindo-se ao direcionamento do arco, o autor explica que “o que a viola da gamba faz para baixo, o violoncelo faz para cima” (Corrette, 1741, p. 9).¹⁰ Mesmo assim, Corrette acreditava que com a orientação de um professor e um pouco de prática, gambistas habituados a tocar o baixo contínuo não teriam maiores dificuldades em adaptar-se à técnica do novo instrumento.

No livro, há uma grande preocupação em mostrar as diferenças de posições e dedilhados entre a viola da gamba e o violoncelo. O método traz uma tabela comparativa para facilitar a adaptação, e inclui, pela primeira vez, o uso de *capotasto*¹¹ nas posições mais agudas. Assim sendo, o autor propõe o estudo de um dedilhado que poderia tornar a execução mais fácil, preocupando-se em esclarecer ao instrumentista a localização das notas no espelho¹² do violoncelo, assim como em nomear as posições da mão esquerda.

O método de Corrette (1741) apresenta um prefácio no qual o autor expõe suas concepções acerca do material didático, além de mencionar a estrutura utilizada na organização do trabalho. O livro é dividido em duas partes, sendo que cada uma delas apresenta-se subdividida em capítulos. Na primeira parte do livro, há uma exposição teórica geral sobre aspectos relacionados aos “princípios da música” (Corrette, 1741, p. 6), ou seja, o autor discorre sobre regras de notação musical, fórmulas de compasso e divisão rítmica, assim como menciona as claves utilizadas na leitura do violoncelista. Na segunda parte do método, Corrette (1741) inicia o “passo a passo” para o estudo do instrumento

9 Viola da gamba, literalmente “viola de perna” é a expressão para distinguir o instrumento mais grave da família das violas *da braccio*, ou violas de braço. Instrumento de arco com trastes, apoiado verticalmente no colo ou entre as pernas do instrumentista, difundido principalmente nos períodos da Renascença e Barroco (Dicionário Grove de Música, 1994).

10 No original: “[...] ce que la Viole le fait em tirant, le Violoncelle le fait em poussant [...]”.

11 Posição de *capotasto* ou *thumb position* refere-se ao uso do polegar da mão esquerda em substituição ao quarto dedo, muito curto para tocar nas posições agudas.

12 Parte do instrumento onde se posicionam os dedos da mão esquerda para produzir as notas musicais que serão tocadas com o arco.

com orientações sobre a postura e o uso do arco, localização das notas, posições e dedilhados, articulações e golpes de arco a partir de exemplos de repertório. Ressalta-se que a apresentação dos conteúdos dá-se por meio de explicações teóricas e exemplos musicais direcionados a um público familiarizado com conceitos musicais, provavelmente músicos ou estudantes de música que iniciavam o estudo do violoncelo.

Verifica-se que, no livro, há uma grande preocupação em orientar sobre o correto posicionamento do instrumento em relação ao corpo, pois Corrette descreve em detalhes a maneira de sentar, a altura da cadeira e a inclinação do instrumento. O mesmo acontece em relação ao arco, de modo que o autor cita três diferentes maneiras de utilização, além dos prós e contras de cada uma delas; apesar disso, menciona que há a necessidade de um bom professor. Segundo Fagerlande (1996), essas são características de métodos impressos, que tinham, no século XVIII, uma circulação muito maior que a dos manuscritos, alcançando um público amplo e desconhecido. Em virtude do autor não interagir com o instrumentista, havia a preocupação em direcionar o leitor a uma compreensão exata acerca de aspectos técnicos específicos do instrumento de modo a evitar a assimilação de conceitos, posturas e procedimentos equivocados, além da necessidade de guiar o leitor à interpretação dos diferentes estilos musicais. Fagerlande (1996) salienta que em métodos manuscritos, dentre os quais os elaborados por J. S. Bach, cujo principal objetivo era musicalizar alunos ou membros da própria família, havia apenas o repertório, visto que nesses casos o próprio professor estaria encarregado de transmitir informações sobre postura e interpretação musical.

O método de Corrette apresenta-se, entretanto, manuscrito.¹³ Publicado em Paris, em 1741, traz uma única imagem na folha de rosto, ilustrando um violoncelista em *performance*, possivelmente para esclarecer ao leitor detalhes sobre a postura correta. Na capa, além do título e nome do autor, local de publicação, preço e uma frase explicativa sobre seu conteúdo, há uma indicação de que, além de explicar o funcionamento do instrumento, o método é desenvolvido “particularmente para aqueles que tocam viola e desejam tocar violoncelo” (Corrette, 1741).

13 Apesar da invenção da imprensa no século XV, o manuscrito sobreviveu por muito tempo, chegando aos séculos XVIII e XIX. A resistência às leis do mercado, o temor de perder a familiaridade entre autor e leitor e o temor da adulteração da “correção dos textos colocando-os em mãos mecânicas” (Chartier, R., 1999, p. 9), além da evidente pequena demanda por textos de tal natureza, explicam a persistência do livro manuscrito.

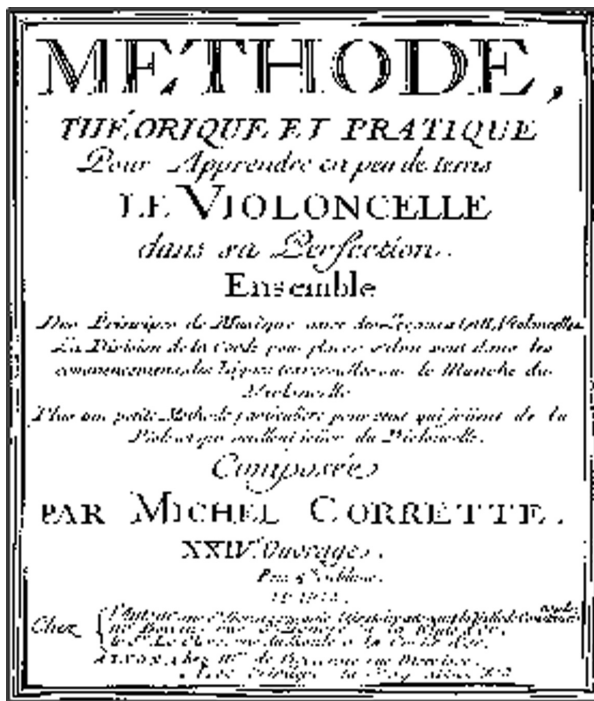


Figura 1. Capa.



Figura 2. Folha de rosto.

No decorrer do texto, verifica-se a presença de inúmeros exemplos musicais que ilustram cada uma das orientações do autor, inclusive com figuras que detalham a localização das notas musicais no braço do violoncelo.

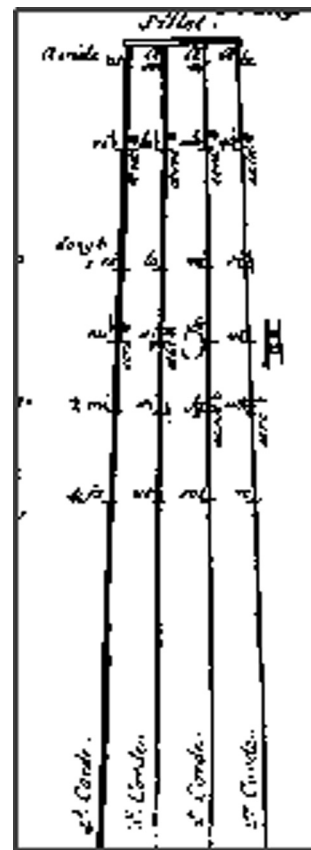


Figura 3. Localização das notas



Figura 4. Tabela comparativa de dedilhados – no espelho do instrumento (Corrette, 1741, p. 15). viola da gamba e violoncelo (Corrette, 1741, p. 45).

O método procura abordar os mais variados aspectos técnicos e musicais relacionados à época e ao instrumento. Assim, o autor menciona desde a necessidade de marcar o espelho com trastes, para facilitar a localização das notas pelos iniciantes, até detalhes como ornamentos e cadências característicos ao repertório da época. Entre as *leçons*, há estudos com indicações de andamento e forma, além de uma sonata para dois violoncelos possivelmente composta por Corrette com finalidades didáticas.

Quanto ao tipo de repertório presente nas produções do século XVIII para o ensino do violoncelo, Pleeth (1982) lembra que havia na época uma grande preocupação com a formação do violoncelista no que diz respeito à execução do baixo contínuo, papel de grande responsabilidade. Assim, o repertório enfatizava a formação do instrumentista de modo que estivesse apto a realizar o baixo contínuo, segundo as exigências estéticas da época.

[...] se o violoncelista responsável pelo baixo contínuo não for claro na resolução das dissonâncias, não indicar ao cantor quando fazer uma cadência completa ou interrompida, assim como evitar quintas ou oitavas consecutivas, ele corre o risco de confundir o cantor ou, de qualquer maneira, provocar um efeito indesejável. (Baudiot; Baillot; Levasseur; Catel, 1804 apud Pleeth, 1982, p. 254)¹⁴

A partir da breve análise do método de Corrette (1741), verifica-se que o material dispunha de explicações teóricas e lições práticas, organizadas de modo a desenvolver a técnica e a musicalidade do instrumentista. Assim como outras obras da época com finalidades didáticas, o autor procurava “unir de maneira muito natural as dificuldades técnicas com as musicais” por meio de um repertório que apresentasse as “exigências técnicas desejadas, mas sem esquecer o sentido artístico, musical” (Fagerlande, 1996, p. 25). Com base nas características do livro, pode-se compreender que o mesmo foi elaborado de modo a contemplar as necessidades da época e do público ao qual se dirigia, visando ao desenvolvimento técnico e musical a partir de exercícios e repertório adequados às novas exigências que se impunham.

O método analisado assinala o início da história da produção de livros destinados ao ensino de violoncelo, marcando a história do instrumento. Salienta-se que a organização proposta por Michel

14 No original: “[...] if the accompanying bass player (violinist) is not sure in resolving dissonances, if he does not indicate to the singer whether he has to make full cadence or an interrupted cadence, if he does not how to avoid consecutive fifths and octaves, he runs the risk of embarrassing the singer and, in any case, will produce a bad effect”.

Corrette (1741) pode ter influenciado produções posteriores, como os métodos de Duport (1806) e de Dotzauer (não datado), referências importantes no ensino do violoncelo.

Considerações sobre o método musical

A partir da bibliografia pesquisada e da análise do método de Corrette (1741), buscou-se tecer reflexões a respeito do termo “método” utilizado para designar livros didáticos produzidos e utilizados no ensino instrumental, os quais nem sempre são assim intitulados.

Nesse sentido, métodos caracterizam livros didáticos manuscritos ou impressos, elaborados para atender as necessidades de professores e alunos de instrumento, refletindo uma realidade histórica, social e educacional. Tais livros apresentam, geralmente, orientações elementares de teoria musical, assim como orientações técnicas sobre o manuseio do instrumento, incluindo a maneira de sentar-se, de segurar o instrumento e de produzir o som. Por meio de um “passo a passo”, os métodos são organizados de modo a apresentarem os conteúdos em uma ordem progressiva de dificuldades técnicas e musicais. Assim, além de exercícios para desenvolver a técnica específica de um instrumento musical, os autores costumam incluir um repertório ligado ao contexto cultural de origem, além de peças ou fragmentos relacionados ao repertório tradicional do instrumento.

Salienta-se que esse tipo de material didático pode representar um guia no processo educativo ou um material de apoio pedagógico escolhido a partir das concepções de ensino de cada professor e de seu contexto de atuação. É uma sistematização que facilita e confere segurança à prática docente e aos alunos e suas famílias, podendo ser complementado de acordo com as diferentes necessidades educativas.

Elaborados, geralmente, por professores-instrumentistas que visam a sistematizar e materializar um processo de ensino, os métodos se constituem ainda em “[veículos] de um sistema de valores, crenças e normas que norteiam a sociedade, refletindo traços da cultura na qual se [inscrevem]” (Garbosa, 2003, p. 90), procurando atender as necessidades de uma determinada situação educativa, para a qual são produzidos e na qual são utilizados. Assim, verifica-se que esse tipo de material didático passa por transformações que acompanham as tendências culturais e educacionais de cada época, caracterizando-se de acordo com o momento histórico e a sociedade na qual são concebidos.

As características mencionadas são observadas no método de Michel Corrette, de 1741, que marca a história dos materiais didáticos elaborados para o violoncelo. Observa-se que o *Méthode théorique et pratique* propõe etapas progressivas para o aprendizado do instrumento que atendem a necessidades da época e refletem concepções do ensino de música do contexto histórico-social no qual foi produzido.

Ressalta-se que, em produções didáticas mais recentes, é possível verificar que há propostas de ensino voltadas a determinadas situações educativas

que visam ao desenvolvimento da técnica e da musicalidade e procuram contemplar diferentes faixas etárias, incluindo o público infantil. Como o método elaborado por Corrette (1741), as propostas mais recentes visam a atender necessidades segundo as concepções de ensino de música da sociedade. Assim, as produções destinadas ao público infantil diferem do modelo elaborado por Corrette, ao apresentarem o “passo a passo” de maneira lenta e a partir de atividades lúdicas. Essas produções apresentam ainda um repertório próximo aos temas de interesse das crianças e imagens que além de motivar, auxiliam no entendimento técnico e musical.

Referências

- AUGUSTIN, K. *Mais uma vez em defesa da viola da gamba*: tradução e comentários à obra: Defense de la bass de viole contre les entrées du violon et les prétensions du violoncel, Hubert le Blanc, Amsterdã 1740. Dissertação (Mestrado em Artes)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BATISTA, A. A. G. *O conceito de livros didáticos*. In: BATISTA, A. A. G. *Livros escolares de leitura no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 41-73.
- BEINEKE, V. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino de flauta doce. *Revista Expressão*, Santa Maria: UFSM, v. 1, p. 25-32, 1997.
- BELLOCHIO, C. R. Saberes da mente... saberes do corpo: breve abordagem histórica. *Revista Expressão*, Santa Maria: UFSM, n. 1, p. 221-226, 2000.
- CARVALHO, M. S. Análise do método Der Cello-Bär de Heike Wundling à luz do modelo C(L)A(S)P e da Teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro: Unirio, n. 2, p. 25-42, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/554>>. Acesso em: 15 maio 2010.
- CHARTIER, A.-M. Dos abecedários aos métodos de leitura: gênese do manual moderno antes das leis Ferry (1881). In: CHARTIER, A.-M. *Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 67-119.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.
- CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Trad. Maria H. C. Bastos. *História da Educação*, Pelotas: Asphe, v. 13, n. 27, p. 8-75, jan./abr. 2009.
- CORRETTE, M. *Méthode théorique et pratique pour apprendre en peu de tems le violoncelle dans as perfection*. Paris: Alyon, 1741. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/3355219/Methode-pour-apprendre-le-violoncelle-Michel-Corrette>>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- CUERVO, L. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Ed. Stanley Sadie. Trad. Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- DOTZAUER, J. J. F. *Violoncello method*. New York: Carl Fischer, [s.d.].
- FAGERLANDE, M. *Padre José Maurício*: o método de pianoforte do Padre José Maurício Nunes Garcia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.
- 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)—Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- LÄNGIN, F. *Praktischer Lehrgang für das Violoncellospiel*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1968.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANTEL, G.; MANTEL, R. *Cello mit Spass und Hugo*. Mainz: Schott-Musik, 1995.
- PENNA, M. O método na prática pedagógica em música: função, uso e o papel do professor. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 2009. p. 1350-1357.
- PLEETH, W. The history and repertoire of the cello. In: PLEETH, W. *Cello*. London: Macdonald & Co, 1982. p. 208-281.
- RIBEIRO, S. S. *Análise e classificação de estudos selecionados para violoncelo*. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- SANTIAGO, D. Processos de educação musical instrumental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: Abem, 1994. p. 215-231.
- SOUZA, J. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 1994. p. 43-60.
- _____. (Org.). *Livros de música para a escola*: uma bibliografia comentada. Porto Alegre: UFRGS, 1997. (Série Estudos, n. 3).

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

TORRES, M. C. A. Entre livros e métodos musicais para ensino de instrumentos: diferenças e semelhanças. *Questões de música*. Valeria Gobbi (org.). Passo Fundo: UPF, 2004. P. 42-56.

_____. Olhares de alunos de um Curso de Licenciatura em Música: entre métodos e manuais para ensino de instrumentos. *Revista Fundarte*, n.17, ano 9, p. 25-29. Montenegro: Fundarte, 2009.

WUNDLING, H. *Der Cello-Bär: meine erste Celloschule*. Mainz: Schott Musik, 1997.

Recebido em 29/06/2010

Aprovado em 03/08/2010

Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769*

Maya Suemi Lemos

Fundação Nacional de Arte (Funarte)
mayasuemi@gmail.com

Agosto de 2008 – a promulgação da Lei 11.769 pelo Presidente da República coroava os esforços obstinados de setores da sociedade civil mobilizados em prol da reinclusão da educação musical nas escolas. Músicos, educadores musicais, artistas e jornalistas haviam levado a cabo uma intensa campanha que chegou a envolver 94 entidades nacionais e internacionais, assim como o engajamento de 11.000 signatários num manifesto.

Mais do que uma vitória desses setores, a nova lei, dispondo sobre a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos musicais na educação básica já a partir do ano letivo de 2012, parece significar uma conquista notável de toda a sociedade brasileira, em direção a um currículo escolar abrangente, que garanta ao cidadão uma formação global e humanista. Muito para além de uma disciplina de caráter auxiliar, rica de possibilidades educativas, inclusive transdisciplinares (cujas virtudes, de fato, no desenvolvimento integral da sensibilidade e da criatividade do indivíduo, na canalização de sua afetividade, no favorecimento de sua autoestima e na integração do grupo já não são mais a comprovar), a música se afirma hoje finalmente no currículo escolar brasileiro, graças à lei então sancionada, como um campo específico do saber, com conteúdos próprios e uma linguagem diferenciada.

Todos sabemos, a especificidade desse saber musical exige do profissional da educação, logicamente, competências específicas. Ora, a

despeito dessa exigência intrínseca – condição para uma efetiva educação musical –, a nova lei foi sancionada com veto ao seu Artigo 2º, que determinava formação específica obrigatória para os professores encarregados da disciplina. Favorecida, assim, por um lado, e ameaçada de esvaziamento por outro – a omissão no texto definitivo da lei, que deixou em aberto a questão, e a carência de professores capacitados e/ou formados para atender à nova demanda não são outra coisa senão duas faces de um mesmo problema –, a educação musical escolar não se concretizará satisfatoriamente sem mais um esforço conjunto e continuado de todos os atores envolvidos, no sentido de buscar soluções para a sua implementação efetiva e de qualidade, e de lutar por condições favoráveis para esta. A nova lei trouxe a oportunidade de um enriquecimento notável do currículo escolar, sem dúvida, mas nos trouxe também com ela o enorme desafio de sua implantação.

Diante disso, e atendendo à demanda, por parte do Ministro de Estado da Cultura, Sr. Juca Ferreira, de uma atuação nessa frente, a Funarte, através do seu Centro de Música, entendeu ser necessário um processo de discussão que conduzisse, por um lado, a uma proposta de regulamentação da lei e, por outro, que levantasse estratégias para a implantação da música nas escolas. Esclareça-se, aqui, que a Funarte – Fundação Nacional de Artes – é o órgão responsável, no âmbito do governo federal, pelo desenvolvimento de políticas públicas de fomento à música, às artes visuais e às artes cênicas. Vinculada ao Ministério da Cultura, ela tem como objetivos principais o incentivo à produção e à capacitação de artistas, o desenvolvimento da pesquisa e a formação de público para as artes no

* No presente texto são relatadas as ações que vêm sendo realizadas pela Funarte relativas à implementação da Lei 11.769, de agosto de 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de conteúdos musicais na educação básica.

Brasil. Assim sendo, o Centro de Música da Funarte é o setor responsável pelo desenvolvimento das políticas públicas na área da música, em âmbito federal.¹

O processo de discussão idealizado pelo Centro de Música da Funarte, cujo encontro inaugural ocorreu no Rio de Janeiro, em dezembro de 2009 – foi concebido no formato de uma série de encontros regionalizados, realizados em parceria com o Ministério da Educação, do qual tomam parte representantes dos profissionais do ensino e das universidades, representantes dos profissionais da música, assim como gestores na área da educação e da cultura. A concepção dos encontros foi feita com a estreita colaboração de um conselho consultivo de especialistas (educadores, músicos e gestores) convidados especificamente para esse fim pelo Centro de Música da Funarte: Prof^a Cecília Conde, Tim Rescala, Déborah Cheyne, José Maria Braga, Felipe Radicetti, João Guilherme Ripper, Prof. Sérgio Luiz Figueiredo e Prof. José Nunes Fernandes. Tendo em vista os inúmeros debates que, espontaneamente e em todo o país, vêm sendo realizados em torno das questões que a nova lei suscita, os encontros regionais organizados pela Funarte/MinC têm como função, inclusive, a de acolher, reunir e consolidar as propostas oriundas destes fórum mais amplos e diversificados.

Assim, nos dias 16 e 17 de dezembro de 2009, reuniram-se, no salão de convenções do Hotel Novo Mundo (Rio de Janeiro), representantes de entidades de músicos, de universidades e de educadores, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e das Secretarias de Educação dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, em torno da seguinte pauta:

1. Estratégias de capacitação/formação de docentes

- segunda licenciatura;²
- ampliação e flexibilização da primeira licenciatura³ (inclusive na modalidade semi-presencial);

1 Cf. o portal eletrônico da Funarte: <http://www.funarte.gov.br>

2 Segunda licenciatura: segundo curso de licenciatura, propriamente, voltado para professores do ensino básico que, já sendo licenciados, atuam em área diferente da qual se formaram. Trata-se aqui, assim, especificamente, da formação musical em nível superior de professores de outras áreas, que têm algum conhecimento musical e/ou já desenvolvem trabalho pedagógico musical na escola.

3 Primeira licenciatura: formação inicial de professores, ou bem formação voltada para professores que ainda não possuem diploma superior.

- licenciatura para bacharéis;⁴
- formação continuada professores da rede (generalistas);
- especialização em educação musical durante a graduação em pedagogia.

2. Estratégias/alternativas de implementação

- professor multiplicador/orientador pedagógico na área de música;
- parcerias entre escolas e escolas de música;
- parcerias entre escolas e projetos sociais de música.

3. Regulamentação da Lei 11.769

- proposta de resolução.

Tomaram parte nesse encontro: os representantes da Funarte Cacá Machado, Flávio Silva, Prof^a Maya Suemi Lemos e Maria José Queiroz Ferreira; as representantes das secretarias de estado de educação Katia Lucila Bueno (Seduc/SP), Delania Azevedo Cavalcanti (Subsecretária de Educação – RJ), Isabela Leal (Escritório de Gerenciamento de Projetos – Seeduc/RJ) e Mirtes Ângela Moreira Silva (Gerente do Projeto Cultura na Escola – Sedu/GEM/ES); as representantes da Undime Marlise Alves (Secretária Executiva da Undime/RJ) e Prof^a Maria Fátima de Souza Silva (Secretária Municipal de Educação de Mesquita/RJ); a presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) Prof^a Magali Kleber; a representante da Academia Brasileira de Música Prof^a Cecília Conde; os representantes de entidades de músicos Prof. Hélio Sena, Tim Rescala, Déborah Cheyne (SindMusi), Janine Durand (Cooperativa Músicos de São Paulo), Eneida Soller (Conselho de Entidades de Cultura do Estado de São Paulo), Carlos Fernando Secomandi (Cooperativa de Músicos do Espírito Santo) e Makely Gomes (Fórum dos Músicos de MG); os representantes de universidades Marcos Ribeiro de Moraes (Ufes), Prof. José Nunes Fernandes (Unirio), Prof^a Teca Alencar de Brito (USP), Prof^a Jussara Fernandino (UFMG), Prof. Sergio Álvares e Prof^a Regina Meireles (UFRJ); os representantes de instituições de formação musical José Maria Braga (Escola de Música Villa-Lobos/RJ), Prof. Ricardo Breim (Espaço Musical/SP) e Maria Carmelita de Araújo (Associação de Canto Coral/RJ);

4 Licenciatura para bacharéis: curso de licenciatura para aqueles que, já tendo uma formação superior, necessitam, no entanto, de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.

os representantes de projetos já implementados de educação musical nas escolas Prof^a Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (Projeto Mogi das Cruzes/Unesp), Nise Gonçalves (Projeto Aprendiz – Niterói/RJ), Prof. Ademir Adeodato (Projeto da Prefeitura Vitória) e Prof^a Sheila Suzane (Projeto Toque e Se Toque – Mesquita/RJ).

Mediada pelos representantes da Funarte, a discussão resultou numa proposta de regulamentação da lei a ser discutida e aperfeiçoada nos futuros encontros regionais para, após um período de consulta pública, ser proposta à Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação.

O curso da discussão revelou a necessidade de elaboração, por um grupo voluntário de especialistas, de material abordando aspectos conceituais da educação musical, que possa orientar e fundamentar uma eventual reformulação curricular na área da educação musical. Tal preocupação responde ao processo em curso de revisão das diretrizes curriculares para a educação básica (Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação). Os seguintes participantes ou entidades se inscreveram neste Grupo de Trabalho, que incorporará novos participantes no decorrer da realização dos demais encontros regionais: Conservatório Brasileiro de Música (RJ), na pessoa da Prof^a Adriana Rodrigues, Prof. Hélio Sena; Prof^a Magali Kleber (presidente da Abem); Prof^a Regina Meireles (UFRJ); Prof. Ricardo Breim (Espaço Musical); Prof. Ademir Adeodato (Equipe Educação Musical Secretaria Municipal de Vitória); Eneida Soller (Conselho de Entidades Cultura de São Paulo); Carlos Fernando Secomandi (Cooperativa Músicos ES); Prof^a Teca Alencar de Brito (USP); Prof^a Jussara Fernandino (UFMG); Prof^a Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (Unesp).

Com a finalidade de, por meio da criação de uma instância de comunicação interinstitucional, agilizar a utilização dos recursos já existentes e disponíveis para a capacitação/formação de docentes, foi constituído um segundo grupo de trabalho voluntário, formado por representantes das Universidades e das Secretarias de Educação. Sua proposta é buscar viabilizar cooperativamente projetos de capacitação e formação de docentes (ampliação da primeira licenciatura, inclusive em sistema de licenciatura curta para músicos; implantação de segunda licenciatura e de licenciatura para bacharéis; formação continuada para professores generalistas da rede), lançando mão, inclusive, da Plataforma Paulo Freire e de recursos do Plano de Ações Articuladas para a Formação (PARFor) do Ministério da Educação. Os seguintes

participantes/instituições se inscreveram nesse Grupo de Trabalho: Prof. José Nunes Fernandes (Unirio); Carlos Fernando Secomandi (Fames); Prof^a Magali Kleber (Abem); Conservatório Brasileiro de Música; Prof^a Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (Unesp); Prof^a Jussara Fernandino (UFMG); Prof^a Teca Alencar de Brito (USP); Prof. Sergio Álvares (UFRJ); Prof^a Maya Suemi Lemos (Uerj); Prof^a Maria Fátima de Souza Silva (Secretaria de Educação de Mesquita/RJ); Katia Lucila Bueno (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo); Mirtes Ângela Moreira Silva (Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo). O grupo incorporará novos integrantes a partir dos próximos encontros regionais.

De maneira a buscar atualizar os parâmetros dos concursos para professor, ajustando-os ao modelo curricular vigente das licenciaturas, foi levantada, na discussão, a necessidade de estudo de viabilidade de uma proposta de legislação relativa a esses concursos (estado e município) que determine a previsão de vagas especificamente para professores de música, e não apenas para professores polivalentes de artes.

Foi ainda levantada, na reunião, a necessidade de disponibilização e difusão de repertório nacional *online* e de outros materiais didáticos para uso em sala de aula, assim como a proposta de criação de núcleos de apoio pedagógico-musical, voltados para professores da rede, que disponibilizem, inclusive, repertório e material didático.

O encontro do Rio de Janeiro se concluiu, finalmente, com um painel expositivo de projetos de educação musical nas escolas. A Prof^a Iveta Maria Borges Ávila Fernandes apresentou o projeto Tocando e Cantando, desenvolvido pela Secretaria de Educação de Mogi das Cruzes (SP), em colaboração com a Unesp. Nise Gonçalves relatou o projeto Aprendiz, sob sua coordenação, desenvolvido em Niterói (RJ). O projeto de capacitação musical nas escolas desenvolvido pela prefeitura de Vitória foi descrito pelo Prof. Ademir Adeodato e o projeto Toque e Se Toque, da Secretaria de Educação de Mesquita (RJ), foi apresentado pela Prof^a Sheila Suzane.

Entendendo que a troca de experiências é fundamental nessa fase de implantação da lei, a Funarte pretende realizar, nos diversos estados da federação, e com a colaboração das Undimes, outros painéis semelhantes, de difusão de projetos já sedimentados, voltados para representantes das secretarias municipais de educação. Pensamos que seja uma maneira de encorajar as secretarias a implantarem a educação musical em suas escolas.

Muitas delas manifestam o desejo de fazê-lo, mas não contam com *expertise* no assunto nem têm conhecimento, tampouco, de um modelo concreto no qual se espelharem.

Ainda dentro do protocolo de colaboração criado entre os Ministério da Cultura e da Educação para assuntos referentes à implementação da educação musical nas escolas, foram enviados recentemente, no mês de maio e junho do ano corrente, 15.000 violões e 5.400 aparelhos de DVD às 27 Secretarias de Estado de Educação, para distribuição em cerca de 400 escolas da rede pública, em vista da implantação de atividade musical nestas, ou bem de ampliação e manutenção de atividades já existentes. Esse material, objeto de apreensão

pela Receita Federal do Brasil, foi doado por esta à Funarte, que entendeu ter aí uma oportunidade de estímulo à implementação da nova lei. O envio do material para as Secretarias de Estado foi custeado pelo Ministério da Educação.

A Funarte pretende realizar, no decorrer do segundo semestre de 2010, os demais encontros planejados, agregando representantes das regiões Sul, Norte, Centro-Oeste e Nordeste, buscando consolidar os resultados das discussões realizadas nessas regiões e contribuir para o fortalecimento de uma proposta comum de regulamentação da nova lei, etapa fundamental do caminho da implantação de uma educação musical efetiva e de qualidade para todos.

Recebido em 30/06/2010

Aprovado em 08/08/2010

AUTORES

ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM

É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Gestão Educacional e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Atualmente, estudante do curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM). É membro do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical e tem trabalhos publicados na área de educação e educação musical, sob o tema formação e atuação musical de professores dos anos iniciais de escolarização.

ANA LUCÍA FREGA

É membro da Academia Nacional de Educación, Argentina, desde 2000. Coordenadora e professora no curso de Enseñanza de La Música, onde também é diretora de Maestria em Didáctica de La Música na Universidad CAECE, Buenos Aires, Argentina. Ex-presidente da ISME e membro individual da International Music Council-Unesco (1997-2003).

CECÍLIA CAVALIERI FRANÇA

É doutora em Educação Musical pela University of London. É mestre em Educação Musical pela University of London e tem especialização em Educação Musical pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É bacharel em piano pela Escola de Música da UFMG. Atua como professora adjunta da Escola de Música da UFMG.

CÉLIA REGINA PIRES CAVALCANTI

É bacharel em Piano pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), especialista em Educação Musical e Ensino Instrumental e mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É afiliada ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, no qual participa do grupo de pesquisa do CNPq "Processos formativos e cognitivos em educação musical". Atua como musicista e professora.

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

É doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bacharel em Música e licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. É pesquisadora do CNPq (PQ2) e líder do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. É professora adjunta e atua nas graduações em Pedagogia, Música – Licenciatura, Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, no qual também é orientadora. Possui trabalhos publicados na área de educação e de educação musical.

CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA

É doutora e mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciada em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e especialista em Artes Cênicas pela UFPE. É professora do Departamento de Música da UFPE desde 1994 e coordenadora do curso de Licenciatura em Música na mesma instituição desde março de 2010. Tesoureira da Abem na gestão 2009-2011.

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

É mestre e doutora em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É graduada em Educação Artística – Habilitação em Música pela UFRGS, possui especialização em Informática na Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atua como docente do curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e docente em Educação Musical e Folclore Brasileiro do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Sévigné (FAE/Sévigné). Na Secretaria de Educação de Porto Alegre é assessora pedagógica, coordenando os Centros Musicais e o programa de leitura Adote um Escritor.

DULCIMARTA LEMOS LINO

É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pela mesma instituição. Licenciada em Educação Artística: Habilitação em Música (UFRGS). Docente e pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Criou, há 17 anos, o Espaço de Criação Musical, escola de música sob sua orientação voltado à formação de crianças, adolescentes e adultos que tem no processo de criação a tônica do fazer musical. Ministra cursos e oficinas em diferentes lugares do Brasil ampliando a formação de professores.

EDSON FIGUEIREDO

É bacharel em Violão pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e mestrando em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual participa do grupo de pesquisa do CNPq "Processos formativos e cognitivos em educação musical". Atua como violonista, arranjador e professor.

LUCIANA DEL-BEN

É doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

LUCIANE WILKE FREITAS GARBOSA

É doutora em Música – Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui graduação em Música – Bacharelado em Piano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, atuando com formação de professores nos cursos de Licenciatura em Música, Pedagogia e Educação Especial, junto ao Laboratório de Educação Musical – LEM, do Centro de Educação. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Linha de Pesquisa 4: Educação e Artes, desde 2004; e vice-líder do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Presidente do Conselho Editorial da *Revista da Abem* e editora da *Revista Música na Educação Básica*.

MÁRCIO LEONINI

É graduado em Licenciatura em Música pelo Centro Universitário Metodista IPA. Aluno do curso de pós-graduação Especialização em Música: Ensino e Expressão do Centro Universitário Feevale. Professor de artes na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Integrante do Gêmus (Grupo de Estudos em Educação Musical – PPG-EDU/UFRGS).

MARIA CRISTIANE DELTREGIA REYS

É graduada em Música – Bacharelado em Violoncelo pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Linha de Pesquisa 4: Educação e Artes, e participa do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Atualmente é professora substituta no Departamento de Metodologia do Ensino – Centro de Educação – UFSM, atuando nos cursos de Música-Licenciatura Plena, Pedagogia e Educação Especial.

MAYA SUEMI LEMOS

É doutora em História da Música e Musicologia – Université de Paris IV – Sorbonne. Graduada/licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), mestre em História da Música e Musicologia – Université de Paris IV – Sorbonne. Professora assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Técnica em assuntos culturais na Fundação Nacional de Artes (Funarte/MinC) e coordena o centro na área de Estudos e Qualificação. Pesquisadora integrante do Centre de Recherches sur les Langages Musicaux – Université de Paris IV (Paris-Sorbonne).

PATRICIA SHEHAN CAMPBELL

É doutora pela Kent State University e bacharel em Artes pela Ohio University. Campbell é uma professora qualificada no método Dalcroze e continua seus estudos acerca do ensino de música através de aulas aplicadas com artistas convidados e músicos da comunidade. Atualmente é vice-presidente da Sociedade de Etnomusicologia e está há dois mandatos no conselho dessa associação. Foi membro da *The College Music Society* – um consórcio de universidade, conservatório, universitários, músicos independentes e estudiosos interessados em todas as disciplinas de música – e da Sociedade Internacional de Ensino de Música. Tem vínculo editorial com o *Music Educators Journal* e o *Journal of Research in Music Education (JRME)*. Atualmente é membro do comitê editorial das revistas *Psychology of Music* (Reino Unido), *Research Studies in Music Education* (Austrália) e *JRME*. Campbell foi editora do simpósio da *The College Music Society* e foi nomeada para participar do programa de investigação acadêmica (Research Scholar) pela Conferência Nacional de Educadores Musicais em 2002.

PATRÍCIA KEBACH

É doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizou cursos e pesquisa nos Archives Jean Piaget na área de Psicologia, Música e Educação na Université de Genève (UNIGE), na Suíça. Professora das Faculdades Integradas de Taquara (Faccat). Integrante do Gemus (Grupo de Estudos em Educação Musical – PPG-EDU/UFRGS).

ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO

É doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordena o Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. Foi diretora regional (Região Sul) da Associação Brasileira de Educação Musical entre 2006 e 2009. É membro da International Society for Music Education. É líder do grupo de pesquisa do CNPq “Processos formativos e cognitivos em educação musical”.

ROSANGELA DUARTE

É doutora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidad de Matanzas Camilo Cienfuego, Cuba. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Integrante do Gemus (Grupo de Estudos em Educação Musical – PPG-EDU/UFRGS).

TECA (MARIA TERESA) ALENCAR DE BRITO

É doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), bacharel em Piano e licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Música. Professora no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música na Universidade de São Paulo (USP), desde 2008, fundou, há 24 anos, a Teca Oficina de Música, núcleo de educação musical em São Paulo. Atualmente integra a Junta Diretiva Internacional do Fladem – Fórum Latino-Americano de Educação Musical e o Comitê Acadêmico do Movimento Latino-Americano e Caribenho da Canção Infantil.



Revista da ABEM n° 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 music corporal

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 nº 21, março 20098

**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

Revista da ABEM nº 22, outubro 2009

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

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

Luciane Wilke Freitas Garbosa

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

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”

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

Eduardo Luedy

Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música

Teresa Mateiro

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

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Jéssica Mami Makino
Leila Gonçalves Vertamatti

A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos

Patrícia Fernanda Carmem Kebach

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

Rita de Cássia Fucci Amato
João Amato Neto

Educação musical em ações sociais: uma discussão antropológica sobre o Projeto Guri

Lucielle Farias Arantes

Revista da ABEM nº 23, março 2010

Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes

Lee Higgins

A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música

Zuraida Abud Bastião

Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação

Maura Penna

A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica

Helena de Souza Nunes

Motivação para aprender música na escola

Miriam Suzana Pizzato

Liane Hentschke

Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola

Egon Eduardo Sebben

Maria José Subtil

Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos

Júlia Escalda Mendonça

Stela Maris Aguiar Lemos

A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade

Eliane Hilario da Silva Martinoff

Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina

Magali Oliveira Kleber

Cleusa Eriene dos Santos Cacione

DOCUMENTOS E DEBATES

Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul

Jusamara Souza (Coord.)

Cláudia Ribeiro Bellochio

Luciana Del Ben

Cristina Rolim Wolffenbüttel

HOMENAGEM

Esther Beyer: contribuições para a educação musical brasileira

Aruna Noal Correa

Cláudia Ribeiro Bellochio



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 sob uma perspectiva histórica.

O requisito principal para publicação na Revista da ABEM consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para prática de educação musical.

A Revista da ABEM tem interesse na publicação de artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas.

A publicação dos textos da Revista será em formato impresso e eletrônico, no site da ABEM (<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>).

Artigos

Os artigos de desenvolvimento teórico devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os trabalhos empíricos devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os ensaios compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais 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 ser recentes e apresentar conteúdo inovador e consistente, de interesse para a área. As resenhas podem ser enviadas em dois formatos:

- Resenhas de um livro, analisando um lançamento nacional ou estrangeiro. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual a obra pertence, introduzir a obra e apresentar uma apreciação crítica 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.

Documentos e Debates

A seção Documentos e Debates destina-se à divulgação de documentos que subsidiem novas pesquisas e possibilitem o avanço da área. Além disso, a seção é voltada à difusão de relatos de debates e audiências acerca das políticas públicas voltadas à Educação Musical.

NOTAS PARA OS COLABORADORES

A Revista da ABEM está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português, espanhol e inglês. Todos os trabalhos devem ser enviados por e-mail a:

Editora da Revista da ABEM

Profª Dra. Maria Cecília de Araújo Torres

e-mail: mariaceciliaartorres@yahoo.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 à Editoria da Revista uma 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.

Normas Técnicas:

a) Os artigos devem ter uma extensão entre 22.000 e 44.000 caracteres com espaço, incluindo a totalidade do texto: resumo, abstract, palavras-chave, texto e referências.

b) As resenhas devem apresentar cerca de 7.500 caracteres com espaço e os trabalhos destinados à seção Documentos e Debates devem conter entre 8.000 e 12.000 caracteres com espaço.

c) Serão aceitos trabalhos em português 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, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es). Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

Exemplo:

MEYER, L. B. Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. Research methods in education. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas etc.)

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

Exemplo:

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). Handbook of research on music teaching and learning. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Artigos em periódicos :

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. Título do Periódico, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

Exemplo:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. British Journal of Music Education, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Trabalhos em anais de eventos científicos:

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. Título. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

Exemplo:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. Anais... Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.

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.

Encaminhamento de Artigos para a Revista da ABEM 25

Editora da Revista da ABEM

Profª Dra. Maria Cecília de Araújo Torres

e-mail: mariaceciliaartorres@yahoo.com.br

