

revista da  
**abem**

associação brasileira de educação musical



**abem**  
Associação Brasileira  
de Educação Musical

## Associação Brasileira de Educação Musical | ABEM | 2009-2011

### DIRETORIA NACIONAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber, UEL, PR   <a href="mailto:magali.kleber@gmail.com">magali.kleber@gmail.com</a>
VICE-PRESIDENTE	Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza, UFRGS, RS   <a href="mailto:jusa.ez@terra.com.br">jusa.ez@terra.com.br</a>
1º SECRETÁRIO	Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, UFPB, PB   <a href="mailto:luisrsq@uol.com.br">luisrsq@uol.com.br</a>
2º SECRETÁRIA	Profa. Ms. Flavia Motoyama Narita, UNB, DF   <a href="mailto:flavnarita@yahoo.com.br">flavnarita@yahoo.com.br</a>
1º TESOUREIRO	Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, UFP, PE   <a href="mailto:cmgab@yahoo.com.br">cmgab@yahoo.com.br</a>
2º TESOUREIRO	Profa. Ms. Vânia Malagutti da Silva Fialho, UEM, PR   <a href="mailto:vaniamalagutti@hotmail.com">vaniamalagutti@hotmail.com</a>
PRESIDENTE DE HONRA	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, UDESC, SC   <a href="mailto:sergiofigueiredo@udesc.br">sergiofigueiredo@udesc.br</a>

### DIRETORIA REGIONAL

NORTE	Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho, UEPA, PA   <a href="mailto:ruyh@bol.com.br">ruyh@bol.com.br</a>
NORDESTE	Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho, UFPB, PB   <a href="mailto:vanildom@uol.com.br">vanildom@uol.com.br</a>
CENTRO-OESTE	Profa. Ms. Flávia Maria Cruvinel, UFG, GO   <a href="mailto:fmcruvinel@gmail.com">fmcruvinel@gmail.com</a>
SUDESTE	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly, UFSCAR, SP   <a href="mailto:zenker@power.ufscar.br">zenker@power.ufscar.br</a>
SUL	Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, UFSM, RS   <a href="mailto:claubell@terra.com.br">claubell@terra.com.br</a>

### CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa, UFSM, RS   <a href="mailto:l.wilke@hotmail.com">l.wilke@hotmail.com</a>
EDITORA	Profa. Dra. Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres, IPA, RS   <a href="mailto:mariaceciliaartorres@yahoo.com.br">mariaceciliaartorres@yahoo.com.br</a>
MEMBROS	Prof. Dr. Carlos Elias Kater, ATRAVEZ (OSCIPI), SP   <a href="mailto:carloskater@gmail.com">carloskater@gmail.com</a> Profa. Dra. Cassia Virginia Coelho de Souza, UEM, PR   <a href="mailto:cvcoelhosouza@uol.com.br">cvcoelhosouza@uol.com.br</a> Profa. Dra. Lília Neves Gonçalves, UFU, MG   <a href="mailto:lilianeves@demac.ufu.br">lilianeves@demac.ufu.br</a>

### CONSELHO FISCAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben, UFRGS, RS   <a href="mailto:lucianadelben@uol.com.br">lucianadelben@uol.com.br</a>
MEMBROS	Profa. Dra. Ana Lúcia Marques e Louro Hettwer, UFSM, RS   <a href="mailto:analouro@brturbo.com.br">analouro@brturbo.com.br</a> Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas, UFMG, MG   <a href="mailto:hfeichas@hotmail.com">hfeichas@hotmail.com</a> Profa. Dra. Leda de Albuquerque Mafioletti, UFRGS, RS   <a href="mailto:leda.maffioletti@gmail.com">leda.maffioletti@gmail.com</a>
SUPLENTES	Profa. Ms. Cleusa Erilene dos Santos Cacione, UEL, PR   <a href="mailto:cacione@uel.br">cacione@uel.br</a> Profa. Ms. Juciane Araldi Beltrame, UFPB, PB   <a href="mailto:juciane.araldi@gmail.com">juciane.araldi@gmail.com</a> Profa. Ms. Manoel Câmara Rasslan, UFMS, MS   <a href="mailto:camaraviva@gmail.com">camaraviva@gmail.com</a> Profa. Ms. Maria Carolina Leme Joly, UFSCAR, SP   <a href="mailto:maroljoly@yahoo.com.br">maroljoly@yahoo.com.br</a>

revista da  
**abem**

Revista da Abem | v.19 | n.26 | Londrina | jul./dez. 2011 | ISSN 1518-2630

**Revista da Abem, v.19, n.26, jul./dez. 2011**

A REVISTA DA ABEM publica artigos inéditos em Educação Musical, em especial resultantes de pesquisas de caráter teórico, revisões de pesquisa e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas. No sistema *Webqualis* (CAPES), a Revista da ABEM está avaliada como qualis B1.

---

Revista da ABEM, v.19, n. 26, jul/dez 2011.  
Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000  
Semestral  
ISSN 1518-2630  
1. Música: periódicos

---

**Indexada em / Indexed in:**

**Latindex** - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal;

**Edubase** - Faculdade de Educação/UNICAMP - Campinas/SP - Brasil

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

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

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

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

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

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

Projeto gráfico / *Graphic design*: Visualitá

Impressão / *Printing*: Gráfica e Editora Idealiza

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

Aceita-se permuta

Tiragem: 500 exemplares – Periodicidade: Semestral

---

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

---

Apoio



## sumário

### **7** *Editorial*

### **ARTIGOS**

- Ethel Batres **11** ¿NORMALES O ANORMALES? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical
- Patrick Schmidt **23** Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education
- Magali Oliveira Kleber **37** A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico musical
- Eduardo Luedy Marques **47** Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior
- Mônica de Almeida Duarte **60** A música dos professores de música: representação social da "música de qualidade" na categorização de repertório musical
- Elisa da Silva e Cunha **70** Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical
- Maria Carolina Leme Joly  
Ilza Zenker Leme Joly **79** Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária
- Viviane Beineke **92** Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais
- Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder  
Jorge Luiz Schroeder **105** As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música
- Aneliese Thönnigs Schünemann  
Leda de Albuquerque Maffioletti **119** Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música
- Douglas Rodrigo Bonfante Weiss  
Ana Lúcia de Marques e Louro **132** A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas
- Jonas Tarcísio Reis **145** A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre – RS
- Carlos Eduardo de Andrade Silva  
e Ramos **158** Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo

## contents

### **7 Editorial**

### **ARTICLES**

- Ethel Batres **11** **NORMAL OR ABNORMAL?** Normalities and abnormalities in the training of the music teacher
- Patrick Schmidt **23** **Policy, politics and North-South relation:** strategic architectures in music education
- Magali Oliveira Kleber **37** **The music sociability network in social projects and the music-pedagogical process**
- Eduardo Luedy Marques **47** **Discourses of music teachers:** culture and pedagogy in higher education practices
- Mônica de Almeida Duarte **60** **The music teachers' music:** social representation of "good music" in the musical repertory categorization
- Elisa da Silva e Cunha **70** **Understanding the music school:** a contribution to the music education sociology
- Maria Carolina Leme Joly  
Ilza Zenker Leme Joly **79** **Collective musical practices:** a look at coexistence in a community orchestra
- Viviane Beineke **92** **Creative learning at school:** from a children's perspective on music making
- Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder  
Jorge Luiz Schroeder **105** **Small children and their processes of music appropriation**
- Aneliese Thönnigs Schünemann  
Leda de Albuquerque Maffioletti **119** **Music and children's stories:** the engagement of a 0 - 4 year old child in the music classroom
- Douglas Rodrigo Bonfante Weiss  
Ana Lúcia de Marques e Louro **132** **Accordion teachers' formation and performance in the interface of popular and academic cultures**
- Jonas Tarcísio Reis **145** **The approach to the concept of tonal harmony in the processes of teaching and learning accordion fostered by two teachers working in the metropolitan region of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul**
- Carlos Eduardo de Andrade Silva  
e Ramos **158** **Teaching-learning the music of the 'Folia do Divino' on the coast of Paraná:** dialogues between socio-historic psychology and ethnomusicology from the fieldwork

**A** *Revista da Abem* vive um dos momentos mais importantes de sua existência, revelando o amadurecimento da área e, assim, o melhor da atual produção acadêmico-científica em educação musical. A revista reflete o movimento de nossa Associação, divulgando a produção de seus associados e ao mesmo tempo abrindo-se para a publicação de trabalhos de colegas, cujos espaços de ação vão para além de nossas fronteiras. Assim, neste ano de 2011, que marca o encerramento de um ciclo, o da gestão 2009-2011, queremos agradecer a Diretoria da Abem, ao Conselho Editorial e a todos os colegas que contribuíram, e contribuem, na forma de pareceristas *ad hoc*, para que qualifiquemos cada vez mais nosso periódico. Ressaltamos que nesta gestão inúmeras foram as ações realizadas em torno da revista, incluindo o novo projeto gráfico, mais moderno e em consonância com nossos leitores; a ampliação dos indexadores; a busca por financiamento, com aprovação de projeto no CNPq; até a ampliação da abrangência dos autores e da circulação do periódico, com a publicação de trabalhos das mais diversas regiões do país, além de artigos de colegas da Argentina, Guatemala, Espanha, Estados Unidos e Portugal.

Neste número 26, trazemos uma variedade de temas e assuntos e abrimos a edição com o artigo de Ethel Batres, da Guatemala, intitulado “¿Normales o anormales? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical”, no qual a autora aborda as “normalidades” e “anormalidades” da/na formação de professores de música a partir de um trabalho encomendado pelo Ministério da Educação da Guatemala. No artigo, Batres buscou realizar um diagnóstico sobre a formação dos educadores musicais e estabelecer pautas para possíveis mudanças nas políticas de formação de professores de música no país. A partir dos dados são apresentadas algumas reflexões sobre a formação desses professores, bem como sobre o papel da educação musical na mudança de ideias instauradas sobre o que seja música e a música na vida das pessoas.

O próximo texto, “Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education”, de autoria de Patrick Schmidt, do Westminster College of the Arts of Rider University (EUA), aborda questões relativas ao pensar político de educadores musicais na profissão. Ao longo do texto, o autor apresenta algumas reflexões sobre a educação musical nos Estados Unidos, tecendo uma breve análise comparativa entre aquela realidade e o momento que vivemos no Brasil. O texto traz o conceito de “arquitetura estratégica” como possibilidade para a compreensão e o desenvolvimento de um pensar político para a profissão.

“A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical” é o título do artigo de Magali Oliveira Kleber, o qual apresenta um recorte da tese de doutorado da autora, focalizando “o significado da rede de sociabilidade musical em projetos sociais e sua relação com o processo pedagógico-musical a partir de uma visão sistêmica”. A pesquisa mostra que a produção do conhecimento musical em projetos “perpassa pela organização de redes sociais favorecidas pelo trânsito, intra e interprojetos, dos atores sociais” e pontua ao final do trabalho a figura de rede como policêntrica e não hierárquica.

Eduardo Luedy Marques, com o artigo “Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior”, apresenta as principais considerações teóricas desenvolvidas

---

em sua tese de doutoramento acerca do que designou como *discurso acadêmico em música*. Esse discurso foi estudado a partir da fala de três professores e duas professoras do ensino superior, de áreas diferentes da música. O autor afirma que as análises evidenciaram que parte importante dos discursos desses professores aponta para uma ideia de cultura de “efeitos conservadores” presentes na maneira de hierarquizar e selecionar saberes, habilidades e valores relacionados. Um exemplo disso refere-se à seleção de alunos no vestibular, pautando-se na defesa de padrões de excelência e de mérito, definidos nos termos da assim chamada “alta cultura” ocidental.

“A música dos professores de música: representação social da ‘música de qualidade’ na categorização de repertório musical”, de autoria de Mônica de Almeida Duarte, trata de uma pesquisa realizada com 20 professores de música do município do Rio de Janeiro. Em entrevistas, esses professores falaram sobre músicas que conhecem, que apreciam e/ou que têm em casa gravadas em discos, fitas, CDs, DVDs, MP3. A partir dessas entrevistas, Duarte analisa os sentidos/representações sociais de “música de qualidade” construídos por esses professores tendo como referencial a teoria das representações sociais. Com base em representações que têm do “grupo social/profissional de referência”, os professores afirmam que “autenticidade”, “espontaneidade” e “sofisticação” são as qualidades que compõem o “seu” repertório musical. A autora afirma que “a música ‘dos professores’ é aquela próxima à essência criadora do homem que, não influenciado pelos malefícios da indústria cultural, volta-se para uma produção ‘mais pura’”.

No artigo “Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical”, Elisa da Silva e Cunha discute dados parciais de um estudo de caso realizado em uma escola de música particular de Porto Alegre. A pesquisa teve como objetivo compreender a escola de música a partir da perspectiva da sociologia das instituições escolares. Tendo em vista a “multidimensionalidade da escola”, foram expostas três categorias de análise: 1) efeitos do lugar – permanência, missão, valores, ideias, comportamentos e crenças; 2) quem está na escola: público-alvo e agentes especializados; 3) práticas culturais: saraus, concertos, apresentações. Essas categorias apontam para um “aspecto caleidoscópico” da escola, um lugar de contradições.

“Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária”, de autoria de Maria Carolina Leme Joly e Ilza Zenker Leme Joly, apresenta uma pesquisa na qual as autoras analisam “os processos educativos presentes em uma orquestra comunitária que se originam na prática social da convivência de um grupo de músicos”. Destacam que algumas aprendizagens musicais, humanas e sociais, como o respeito às diferenças, paciência com o outro, amizade, solidariedade, entre outras, são construídas através da convivência na diversidade. Ressaltam a riqueza de trocas de conhecimento na orquestra e o envolvimento de seus participantes no fazer musical em grupo.

A seguir, o artigo de Viviane Beineke, “Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais”, apresenta resultados de uma pesquisa realizada com um grupo de crianças da 2ª série do ensino fundamental, de uma escola de Porto Alegre. Partindo do princípio de que é importante que o professor conheça as práticas das crianças segundo seus



---

próprios parâmetros, a autora observa duas atividades de composição: uma proposta de arranjo para a canção *Zabelinha* e a elaboração de uma composição utilizando a escala pentatônica. Os resultados revelam concepções das crianças sobre música, sobre seus processos de composição e sobre seu próprio processo de aprendizagem musical. Dentre essas concepções está a ênfase na música como uma atividade social, o que conecta o fazer musical relacionado com a composição e experiências vividas pelas crianças nos vários âmbitos sociais.

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder e Jorge Luiz Schroeder assinam o artigo intitulado “As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música”, no qual discutem algumas questões relacionadas aos processos de apropriação da música por crianças em idade pré-escolar. O trabalho, fundamentado “na concepção de desenvolvimento de Vigotski, na concepção de linguagem de Bakhtin e nos estudos de sociologia da ação e do indivíduo de Lahire”, apresenta resultados parciais a partir de duas escolas de educação infantil, pública e privada, nas cidades de Campinas e Ribeirão Preto (SP).

“Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música” tem como autoras Aneliese Thönnigs Schünemann e Leda de Albuquerque Maffioletti, e apresenta parte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo “compreender de que modo a articulação entre música e história promove o interesse e o engajamento das crianças”, criando-se dessa maneira um espaço que facilita o desenrolar pedagógico das aulas. As autoras observaram 23 encontros de musicalização com crianças de 0 a 4 anos e enfatizam que a leitura de histórias possibilita uma abertura para a inserção e conexão da criança com a música.

“A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas, populares e acadêmicas”, de Douglas Rodrigo Bonfante Weiss e Ana Lúcia de Marques e Louro teve como objetivo compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional de dois professores de acordeom, destacando suas relações com culturas populares e acadêmicas e problematizando as concepções pedagógicas presentes em seus relatos. A pesquisa, pautada em narrativas desses professores, mostra que o meio familiar e o meio acadêmico interagem com suas histórias em diferentes situações, e trazem à tona o modo como as “escolas de acordeom” são construídas através da vivência desses músicos. Entre essas questões está a reflexão sobre como o ensino da técnica e do repertório são problematizados por diferentes intenções de profissionalização.

Jonas Tarcísio Reis, no artigo “A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre”, apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou discutir a abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre. O autor descreve os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores, bem como conteúdos musicais considerados importantes no processo de aprendizagem da harmonia no instrumento. Reis menciona ainda que os professores também destacaram a importância de se considerar a experiência dos alunos no que tange aos aspectos harmônicos da música, bem como a prática musical/instrumental.

---

Encerramos este número com o artigo de Carlos Eduardo de Andrade Silva e Ramos, intitulado “Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo”. O texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre processos de ensino-aprendizagem na tradição musical oral da Folia do Divino, nas cidades de Guaratuba e Paranaguá (litoral do Paraná). A etnografia é utilizada como método de pesquisa, adotando-se a análise semiótica aplicada à etnomusicologia (Nattiez). O autor propõe que o diálogo entre a etnomusicologia e a psicologia sócio-histórica é importante para se compreender a inseparabilidade entre música, devoção e os processos de ensino-aprendizagem no contexto estudado.

Finalizamos este editorial agradecendo aos colegas que participaram deste número e convidando os leitores a aproveitar o que o conjunto de textos oferece. Boa leitura!

*Maria Cecília Torres*  
*Lília Neves Gonçalves*  
*Luciane Wilke Freitas Garbosa*

# ¿NORMALES O ANORMALES?

## Normalidades y anomalías en la formación del educador musical<sup>1</sup>

NORMAL OR ABNORMAL? Normal things and strange facts in the formation of musical educators

**ETHEL BATRES** Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem) ▶ [ethelbatres@hotmail.com](mailto:ethelbatres@hotmail.com)

### resumen

Con un lenguaje cercano al lector, el artículo presenta un recuento sobre algunos prototipos de maestros y la formación de los mismos. Se plantea el tema de la conceptualización en la formación docente, a partir de ubicar conceptos relativos a la vocación docente, la toma de conciencia del "ser maestro", la sindicalización del sector magisterial, las luchas sociales relacionadas con los docentes, la tecnificación y la tecnocracia del término, y la asociación del mismo con corrientes contemporáneas generalmente derivadas de conceptos de administración de empresas más que de la pedagogía misma. Se contraponen, entonces, ideologías que vienen emanadas desde el hecho educativo y su realidad, o bien, desde modas pedagógicas, corrientes mercadológicas o desde políticas de estado no autónomas, sino dependientes de condicionamientos generalmente externos y sujetos a financiamiento no libre de imposiciones y compromisos. La reflexión espera hacernos pensar sobre el modelo docente que subyace en la formación que hemos tenido o que estamos brindando, a la vez que pretende aportar interrogantes para encontrar relaciones entre la manera que el hecho musical y sus características deberían aportar para la construcción de un modelo más congruente con la realidad del hecho artístico y la formación de los educadores musicales.

**PALABRAS CLAVE:** maestro, moda pedagógica, ideología

### abstract

With a language close to the reader, the article presents an account of some prototypes of teachers and their formation. It raises the issue of the conceptualization of teaching education, from locating concepts of the teaching vocation, the awareness of being "teacher", the unionization in the teaching area, the social fights related to the teachers, the automation and technocracy of the term, and the association of it with contemporary currents usually derived from concepts of business management rather than pedagogy itself. Opposed, then, ideologies that are emanating from the educational fact and their reality, as good as from educational fads, popular marketing issues from state politics or not autonomous but dependent on general conditions and subject to external funding is not free from impositions and commitments. Reflection expects us to think about the teaching model that underlies the training we have had or are providing, while intended to provide questions to find relationships between the way the music fact and their characteristics should provide for the construction of a model more consistent with the reality of the artistic and musical training of educators.

**KEYWORDS:** teacher, pedagogical fashion, ideology

1. Ponencia presentada en el XV Seminario Internacional del Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM. Córdoba, Argentina. 26 de agosto de 2009.

Iniciaremos comentando que el nombre de esta ponencia surge porque en mi país, Guatemala, la formación mayoritaria de los educadores musicales está a cargo de Escuelas Normales de Educación Musical. Hay programas de formación para maestros de música también en la universidad, pero no constituyen la mayoría, ni son el referente formativo generalizado.

Ahora, presento dos textos literarios que me hacen pensar sobre el efecto de la música en personas aparentemente ajenas al arte musical, pero no totalmente. Más que ajenas, observadoras pasivas o alejadas, porque no ha habido nadie que las ingrese a este terreno.

## preludio

*Música porque sí, música vana  
como la vana música del grillo,  
mi corazón eglógico y sencillo  
se ha despertado grillo esta mañana.*

Conrado Nalé Roxlo<sup>2</sup>

Me persigue la música [...] los versos que recuerdo son los que tienen algo de ella; apenas inicio el gesto de recordar [...] un poema ya está en mi boca “Y tú Colette y tú la hermosa Geneveva/ todas han pasado temblorosas y vanas/ y sus pasos ligeros seguían la cadencia/ de la música pastoral que guiaba sus ávidas orejas”, de *El músico de Saint Mery*, de Apollinaire, que tradujo Octavio Paz. Aparte, el cuento preferido que viene de mi niñez es el que trata de los infantes robados por un flautista, en Hamelin, con el encantamiento de sus notas. [...] A la vez, soy una extraña para la música, ella no me recibe. No pude entonar nunca ni una canción de cuna [...]; mis niños se dormían para no oírme. [...] Pero esa sangre antigua que circula por mí se niega a renunciar a la más sagrada de las artes. [...] Y cada vez que encuentro noticias, audiciones o documentales que a música se refieren, mis sentidos se alertan. (Torres, 2009)

¿ Por qué esta escritora se refiere a la música de esa manera? ¿No hubo un maestro que la hiciera hacer sentir que “la música está con ellos”? ¿Por qué se sienten “ajena” y no “incluida”?

Quizá tengan que ver con la “normalidad” o “anormalidad” con que se forman a los educadores musicales en muchos de nuestros países.

Aquí van algunos comentarios sueltos:

El material primario que abonó las ideas que Uds. escuchan hoy, surgió de un trabajo encargado por el Ministerio de Educación de Guatemala (Batres, 2007), para realizar un diagnóstico sobre la formación de los educadores musicales, con la finalidad de establecer algunas pautas generales para una posible reforma de este nivel formativo.

Así, se pasó una serie de encuestas, entrevistas, visitas a los lugares, indagaciones con docentes, directores, estudiantes, padres de familia, se hicieron talleres en cada institución, luego por regiones y finalmente uno nacional.

Sin embargo, los resultados – aunque parecían bastante previsibles – siempre nos terminaron sorprendiendo, porque muchas cosas que para algunos deberían ser “normales”, eran totalmente “anormales”, y otras cosas que cualquiera hubiera considerado “anormales”, están allí, instaladas con toda normalidad.

2. Citado por Mora Torres (2009).

Bueno, empecemos con que la imagen del “maestro”, del “formador”, del “educador musical”, puede ser tan diversa como personas hayamos en esta sala. No necesariamente tenemos un arquetipo común, que hacía más fáciles las discusiones en tiempos atrás (si es que las había...).

Aún sabiendo que probablemente se harán generalizaciones demasiado arriesgadas, trataré de ser extremista para destacar las diferencias. Agradeceré su comprensión en este sentido:

- En primera escena colocaremos una figura – para algunos, remota o casi en peligro de extinción, para otros, totalmente válida y vigente aunque reconocen poco frecuente o de difícil adquisición hoy día – en la cual los maestros eran “casi apóstoles” de la profesión, la vocación era la pauta definitoria de sus quehaceres y posibilidades. Este elemento vocacional era muy fuerte, y a él parecían adherirse como imanes los elementos complementarios que necesitara para su trabajo, y no a la inversa como puede suceder hoy día. La formación especializada, por ejemplo, no era básica. Lo importante era el convencimiento pleno de que se deseaba ser maestro. La educación musical en esa época era trabajada generalmente en dos líneas fundamentales: como un apéndice del trabajo de los docentes regulares de grado, o en el conducto de profesor instrumentista especializado. Estas dos vertientes, con muchas variaciones, suelen mantenerse.
- En otra escena, mucho tiempo después, el maestro era ya un profesional de la docencia, aunque todavía NO UN TÉCNICO, y muchos menos un tecnócrata. Un profesional con un saco lleno de metodologías, todavía con fuerte resabio de su vocación, pero con un toque de “modernidad” por el manejo de métodos, procedimientos y materiales, que era justamente el que se oponía al elemento idealizativo y un poco intuitivo de la etapa anterior. Este maestro empezó a estar al tanto de los avances pedagógicos, su formación se trasladó a instituciones especializadas, y generó una variada producción pedagógica; sobre todo en la línea de textos escolares y de metodología activa. Con variantes de país y circunstancia, en términos generalizados en las escuelas ya había “maestros de música”, que trabajaron con diversos alcances y propuestas.
- En una tercera opción, el docente empezó a tener una profunda identificación con un prototipo de obrero sindicalizado. Se convirtió en “un trabajador de la educación”, con derechos dignos de ser reclamados en todo momento, y sin decir que esto está bien o mal, sólo a manera descriptiva, oponía a la “entrega colectiva” tan aceptada socialmente, su bienestar personal – lo cual tampoco adjetivamos como bueno o malo, únicamente lo describimos. Esto empezó a causar algunas reacciones en la comunidad escolar, más bien acostumbrada a la tradición anterior. De esta época son muchas “conquistas magisteriales” que han beneficiado al sector en algunos países, y que bien llevadas condujeron a la formación de un bloque social identificado casi siempre con las gestas sociales y reivindicativas en distintos pueblos de América Latina. El logro de estas conquistas pudo ser abonado tanto con vidas de colegas, como con una mezcla de intereses políticos, que en algunos casos derivó en un almácigo de aceptación o de rechazo por algunos padres de familia -según fuera el caso. – Estas reivindicaciones generalmente conllevaron el abandono de labores propiamente educativas, por tener que apoyar huelgas, paros de clases, manifestaciones y demás. Ser educador estuvo ligado a la protesta social, a la lucha obrera y otros elementos. Mientras la figura del luchador social por derechos creció, la figura del educador como ponente transformador de una sociedad a través de la cultura, pudo haber mermado. En algunos casos se dio un desfase. No siempre la mezcla de ambas posibilidades fue feliz. Mientras el tiempo

pasaba y los jóvenes maestros envejecían en el trabajo y las luchas, notaron cambios en el enfoque de las mismas. Fueron variando de las que involucraban la protesta política en épocas dictatoriales, a las que también huían de la represión en época de guerra, y a las que tienen un cariz económico-mercantilista en época de post-guerra.

- En la última escena, hay un cuadro quizá más contemporáneo en donde los educadores se han convertido en una especie de seres sin mayor identidad. Un fuerte núcleo jamás aceptaría ser llamado "sindicalista", pero tampoco recibiría el cartel de "apóstol", ni el de "técnico", ni el de "tecnócrata", incluso para algunos el nombre "maestro" puede denotar cierto tono anticuado. Prefieren "orientador", "instructor", "motivador", "conductor" o simplemente "miss", "teacher", "manager", "coordinador", "CTA", "CTP", "licenciado" y hasta "doctor".

En esta evolución, la figura del educador dejó de ser INSUSTITUIBLE, como lo fue en un período fundacional de las sociedades modernas. Actualmente, la figura del educador puede ser, o se nos vende, o se nos impone como INTERCAMBIABLE. Sí, intercambiable y sustituible por administradores de empresas, gerentes de marca y de producto, ingenieros y re-ingenieros de educación, gerentes de calidad y todo tipo de artilugios surgidos desde la mercadotecnia, que no desde la pedagogía.

Nos comieron el mandado. Nos robaron la educación en nuestras narices, y todavía seguimos trabajando para ellos. No hicieron, pero ya no nos dejan hacer.

La figura del educador también dejó de ser la de un promotor DE IDEOLOGÍA, puesto que ya no hay necesidad de ella. El sistema lo da todo predeterminado. Hay manuales que son a veces verdaderas camisas de fuerza, que impiden o eliminan la necesidad de tener criterios propios. Tenemos "manuales de funcionamiento institucional", normas ISO para acreditar, "manuales de procedimientos", "normas preceptivas para encauzar todo lo que se nos pueda ocurrir", "manuales para ayudar a organizar la creatividad que pueda surgir en algunos con tendencias fuera del orden"...

La figura del educador dejó de ser la de una persona ejemplar, o al menos la de una persona que fuera una figura inspiradora a otros. Los modelos ahora son mediáticos, y por el contrario, en la medida en que no haya mayores semejanzas con estos modelos, los maestros podemos empezar a dar desconfianza, o a mostrarnos como seres anacrónicos, desfasados o, al menos, no dignos de valoración por los que aclaman a los primeros.

Por eso, en ese clima de desgaste, la posición de un trabajador asalariado, es considerada por algunos mejor escape que opción.

La figura del educador, entonces, ya no es la de aquél que tiene el conocimiento, el saber, la innovación. Porque de hecho, el educador no es el que propone la innovación. Le es impuesta a él, por el sistema. Hay también un desfase entre la investigación académica y teórica y la realización o traslado de la misma al aula. La torre de marfil sigue siendo un baluarte, pero no permite fácilmente que las migajas del saber lleguen a todos. El maestro de una escuela de barrio es únicamente parte de un engranaje y debe supeditarse a los lineamientos que otros brindan. Quizá tampoco le interesa proponer algo, porque por una parte probablemente tenga baches profundos en su formación, y también porque hay pocos estímulos para trabajar en la investigación educativa real: hay ausencia de círculos de discusión, asociaciones especializadas, grupos de gestión a los que realmente se les escuche, etc. Además, en los círculos académicos

quizá a nadie le interese la vida real... la observación que se desprende de las pequeñas cosas, del juego docente que se da cada día en nuestras aulas superpobladas y desconocidas, la maravilla del sorprenderse con el intercambio de afectividades y saberes no librescos que la sociedad escolar nos manifiesta como réplica de la sociedad mayor a la cual refleja...

Nuestros sabios no están en Europa, con los grandes pensadores políticos que hemos leído en la historia, sino que están acá, en las selvas, en los ríos, están pescando para sobrevivir y a ellos es que debemos escuchar para lograr lo que soñamos: la utopía. (Fals Borda)<sup>3</sup>

Elementos educadores de respeto en este momento son el Internet, la televisión, la radio, los videojuegos, los videoclips; en fin, otras maneras de aprender, con las cuales el trabajo del educador ya no es tan imprescindible.

Y en este escenario como marco, un tanto caótico quizá (por favor, no sentirlo pesimista), procuraremos ahora contraponer otras cosas, que cada uno de los aquí presentes sabe y ha vivido, pero que vienen a relación para ayudarnos a buscar el equilibrio.

Entonces, FORMAR EDUCADORES MUSICALES, se vuelve complejo, sobre todo si nos ponemos a pensar en una frase que me encanta:

UNA EDUCACIÓN QUE NO TRANSFORMA LAS SOCIEDADES, ES INÚTIL.  
(Óscar Azmitia, pedagogo guatemalteco)

Los educadores musicales, actuales o futuros, ¿cómo tendrían que ser formados? ¿Qué cosas serían normales en su formación o que otros elementos serían anormales?

**1. Si consideráramos que la educación musical no es privilegio de unos, en detrimento de otros, y que como dice el primer principio del Fladem: “La educación musical es un derecho humano y está presente a lo largo de toda la vida...”**

La educación musical debería ayudar a cambiar la percepción de que la música es sólo para unos pocos, para los dotados, para los musicales, para los desocupados quizá. Desde los centros formativos el enfoque podría inclinarse a mostrar una visión más abierta a todos, y no restrictiva como puede ocurrir.

El modelo institucionalizado emanado desde los ministerios de educación o de cultura no percibe las cosas así. Como desde ellos el modelo de la música es irrelevante, ajeno a la vida, o inocuo, la aparición de un ser musical es como un acontecimiento alegre, novedoso o interesante. Pero no necesariamente relevante o vital. NO IMPORTAMOS; somos a lo sumo – decorativos y alegres. Amenizamos, pero no importamos. Lo normal es anormal o viceversa.

Y en los centros de formación de educadores, no siempre esto queda claro. A veces, ellos son los primeros en hacernos sentir “especiales”, excepcionales, únicos, prima donnas, o raros, extraños, “artistas”, ajenos y hasta superiores al común de los mortales – por demás bastante sordos.

3. Citado de memoria.

¿Estamos preparados para enfrentarnos con la realidad de que la música debe ser para todos, pero el sistema no lo ve? y ¿Qué podemos hacer para lograr este propósito? ¿Cuándo se instaurará la idea de que sí importa la educación musical? ¿Cuándo se instaurará la idea de que la educación por el arte es necesaria y que la educación artística también lo es? ¿Cuándo comprenderán que sin arte en la escuela no hay educación integral? ¿O es que cómo la idea no existe, ya es tiempo de que luchemos por instaurarla?

**2. Hay una especie de ausentismo vicioso. Mientras nuestro Noveno Principio dice: “El FLADEM concibe a la educación por el arte como un proceso permanente de aprendizaje... para el mejoramiento de la persona humana en aras de la transformación del mundo y de la vida...”**

La gente de afuera, la de los ministerios de educación, la burocracia administrativa piensa “sin música, no perdemos nada”. Y ¿Por qué, después de recibir tres años de educación inicial o pre-primaria, seis de primaria y otros seis aproximadamente de secundaria, con clase de música siguen pensando igual? ¿Qué hemos hecho? O más bien... ¿qué no hemos hecho?

No hay mensajes masivos que se difundan para fortalecer la necesidad de la educación musical. ¿Será que no los “autoproponemos” o no los “autogeneramos”? Fijémonos como la gente de educación física tiene toda una serie de mensajes que nos bombardean sobre el ejercicio, la dieta, la comida saludable...

Hay todavía muchos prejuicios de nosotros hacia otros y de otros hacia nosotros. Todavía estamos en fase de “realizaciones aisladas”, “proyectos individuales”, no pegamos colectivamente con la fuerza que quisiéramos.

¿EN QUIÉN INCIDIMOS? Realmente sólo en nuestros alumnos. Y esto ya es mucho.

Pero seguiré siendo extremista al agregar que todavía no se nota que haya una alteración de la vida cotidiana si llegamos a faltar como colectivo. No hay cambios en la vida de las personas. La música está allí, por suerte. Instalada desde los medios de difusión preponderantemente. Está como una cosa natural. Ha sido colocada y hasta impuesta por el sistema comercial que nos mueve. Pero en este sistema, nuestros puntos no inciden. Tendemos a discrepar muchas veces. Cuando hay acontecimientos que a nivel social alteran el marco de comprensión general – como ahora con la gripe A1 – surge el descubrimiento de la importancia del otro.

Pero... ¿alguien ha descubierto que servimos para algo? ¿al menos nosotros mismos? ¿Saben los artistas que les preparamos “público” actual y futuro? ¿Cuentan con nosotros para ello? ¿Sabe la gente que descubrimos valores tras cada pupitre? ¿Nos recuerdan esos “talentos”, luego, cuando están firmando autógrafos? ¿Sigue habiendo música sin nosotros? Ojalá no aparezca un administrador educativo que diga: mira, es mejor si aquí no hay educadores musicales: perdemos menos el tiempo en el colegio, hay una reducción del presupuesto, y hasta es “menos carga curricular”...

Hemos naturalizado la música y nadie pensaría que si desaparecemos los educadores musicales podría desaparecer la música. ¿Quién enseñó a Beethoven? ¿Tuvo maestros Mozart? ¿Alguien le dio clases a Andrés Calamaro? ¿Quién fue maestro de Luis Pescetti, o de Les Luthiers, de Joaquín Orellana, de Toscanini, de Hindemith, de tantos más? ¿Será esto cierto, o al menos válido? No parece serlo... Entonces, ¿Para qué estamos? ¿Cuál es nuestra función en el siglo XXI? ¿Qué aportamos a las revoluciones de nuestro tiempo?



Adicionalmente, hay sectores sociales musicalmente excluidos que ni siquiera se notan: las músicas folclóricas, las músicas de los pobres, las músicas raras, etc.

No afectan, porque son parte de un mapa sonoro que NADIE observa. ¿O quizá algunos sí? ¿Lo hemos notado nosotros e incorporado a esta tarea de ayudar a la pervivencia de paisajes sonoros en constante relación y devenir?

La transformación de la persona humana en constante aprendizaje es una razón de ser esencial de nuestro hacer. El reto es ubicarnos en esto para poder desubicarnos de alguna inconsciencia.

### **3. El principio 2 del Fladem dice que “La educación musical es baluarte y portadora de los elementos fundamentales de la cultura de los pueblos, y que su atención es prioritaria en la conformación de identidades locales y del continente.”**

¿Qué podemos visualizar al respecto?

1. Hay un carácter de CONTEXTO, en el que nos movemos: urbano, rural, marginal, etc. Estamos ubicados institucionalmente. Hay pactos institucionales, y formas en que la gente acepta la música o no la acepta. ¿Por qué no la acepta? Vivimos en grandes conglomerados, pero en espacios pequeños. En una misma casa los sonidos de una misma habitación son diversos, y esa diversidad en lugar de ser considerada una riqueza, puede transformarse en una agresión de unos y otros, y en desarmonía familiar.

2. La música está presente de tantas maneras que incluso, a veces, nos llega “obligatoriamente”, nos guste o no, podamos elegirla o no. Podríamos decir que recibimos una vida “con música incluida”.

3. Cuando ven algún cariz productivo en la música, tienden a explotarlo: la música incrementa, dicen, la productividad, como la “inteligencia”, se le pone música a las vacas, a los terneros, a las orquídeas, a los obreros, a los niños autistas... ¿Será una especie de Tamiflú?

4. Se elige la música que comercialmente pueda generar ingresos. Quizá por ello, en parte se tiende a subestimar musicalmente lo local, a discriminar, a rechazar. Muchos abandonan la música, o alguna forma de música, por considerarla de menos valor. Por ejemplo: un músico académico que se inició con un instrumento popular como la marimba, pero al llegar a la orquesta sinfónica se encarga de despotricar en contra de aquella. La contraposición sistemática de “la gran música”, en contraste con “lo folclórico, lo popular, lo amateur, etc.” puede marcar y remarcar estereotipos y prejuicios que no faciliten el avance en una visión más amplia de la expresión musical. Desde la educación podemos caer en la reproducción de este tipo de esquemas. También persisten otras oposiciones: es mejor lo de moda, lo foráneo, lo que los medios difunden. Los valores son otros, ¿o somos nosotros los otros?

5. ¿Son normales o anormales los cursos de historia de la música, tan centrados en la Europa del siglo XVIII?

6. Se trataría o debería buscarse, al menos, favorecer y potenciar los factores protectores y de origen contextual que generan educadores bien formados. Se agudizan muchos prejuicios. Hay muchísimos mitos que sustentan que lo mejor viene de fuera.

- Hay una asociación entre MODO – NOVEDAD – ACTUALIDAD – BENEFICIO
- Esto lleva a subestimar lo local, a discriminar, a rechazar.

- Se mueven posiciones ideológicas y se promueven instrumentalizaciones políticas.

Desde las autoridades educativas se tiende a invisibilizar o ignorar estas situaciones. Aunque el discurso oficial pretenda decir lo contrario, se niega con las acciones. Porque no se fortalece lo que ya hay. Surgen programas cortos, como pastel de chocolate en el día del niño, pero no se da mantenimiento constante a proyectos que serían verdaderos vasos de leche para la nutrición musical de nuestras sociedades. Los medios sirven a intereses comerciales.

- Los programas culturales no tienen audiencia, (aparte de nosotros, por supuesto... asumiendo que asistamos...).

Aquí se generan otros comentarios para la discusión posterior:

1. Los ministerios de Educación están controlados por alguien. Parecen ser corporaciones de tecnócratas, economistas, administradores de empresas. Todo, menos educadores.

2. Se crea una MODA educativa para vender proyectos educativos internacionales. Realmente se logra: venta de "políticas", de reformas, de ideas, de proyectos, de software para llevarlos a cabo, de "consultores", de materiales, de terminología, etc. Somos un mercado consumista del rubro "educación".

3. ¿Quién se beneficia con un pésimo, malo o mediocre sistema educativo?

4. ¿Quién se beneficiaría con una sociedad que no cambia?

5. No hay revolución educativa, pero sí reformas por todos lados.

6. No hay solución integral por el perfeccionamiento del sistema educativo, no triunfa el idealismo sobre el sindicalismo, no se optimizan los recursos en el aula, por más reformas educativas que se hagan.

7. Apuntamos a segmentos del problema: los métodos, los materiales, las competencias, la evaluación. No logramos subir a la copa del árbol para ver el bosque.

8. Ésta no es la batalla real. El enemigo está más allá y es más grande.

9. El puntal central se trasladó de la educación al enfoque empresarial. Nos robaron la educación. Vamos desde el aprendizaje a relaciones de poder social. De la formación humana a la deformación económica. En consecuencia, la formación de educadores, y de educadores musicales por supuesto, debería reforzar profundamente los aspectos necesarios para neutralizar o al menos minimizar estas anormalidades.

10. El cambio en la formación del educador estaría en modificar el enfoque centrado en lo externo y superfluo para buscar la formación vocacional y social, para el cambio que deberá hacer.

11. En consecuencia, la educación musical y su práctica en el aula y fuera de ella, resultarían en una ciencia y un arte político-social enraizados con la historia propia, local y nacional; abarcando el análisis de las relaciones de producción y mercado que determinan en el siglo XXI las situaciones sociales, económicas, jurídicas, religiosas, culturales, que atentan o deterioran el bienestar de la población. Por supuesto, el arte y la música, mientras más amplia, profunda y desprejuiciadamente se aprendan, irradiarán espectros de conocimiento, reflexión, goce y creatividad en nuestras sociedades.

Entonces:

Tendríamos que pensar en ejes formativos fuertes en el área socio-política, histórica-cultural, pedagógica, metodológica-curricular, y sobre todo musical.

Pero lo musical, desde dónde y cómo<sup>4</sup>:

A continuación traslado algunos comentarios vertidos por docentes de nivel superior, preocupados por la formación de docentes de arte en la Provincia de Buenos Aires (se ha elaborado una síntesis a la que se ha agregado comentarios personales, pero la fuente es la mencionada):

Las formaciones generales, son generalmente poco estructuradas y fragmentarias.

Las llamadas "áreas comunes", son tan generales que pecan de difusas.

Hay repetición de contenidos porque las materias no se vinculan.

Hay lagunas, por lo mismo.

Muchos temas son tratados superficialmente, porque el tiempo, el horario, la libertad de cátedra, el gusto del profesor, la habilidad del profesor, el conocimiento del profesor, la planificación de emergencia para reponer los días de ausencia por la pandemia, las fiestas estudiantiles, las celebraciones institucionales, etc. etc. terminan configurando que jamás veamos algo con más profundidad.

Hay desproporcionalmente más elementos de desarraigo que de ubicación en el contexto cercano, regional o nacional. Las "historias musicales propias" tienen poco tiempo y atención dentro del proyecto formativo. A la vez son muy limitadas en márgenes temporales, se circunscriben a épocas pretéritas generalmente y dejan de lado lo contemporáneo y la actualidad.

Las músicas son eurocentristas y siguen siendo arquetípicas en detrimento de lo propio, bastante descalificado, invisibilizado y en el peor de los casos, hasta proscrito.

La formación en filosofía educativa y en investigación como realización práctica no es muy fuerte, ni hay mucha. Paradójicamente tampoco se da esto a veces en didáctica o metodología.

Hay desarticulación entre materiales diversos.

Poca o nula conciencia social y escasa reflexión sobre su época y expectativas en el contexto social, lo cual deriva en falta de compromiso.

Repeticiones innecesarias o lagunas de contenido por trabajo aislado y desvinculado entre docentes.

Falta de cohesión con un proyecto educativo del centro de formación, realizado con colaboraciones conjuntas y conciencia institucional global.

4. Las notas que vienen a continuación han sido tomadas de los documentos: *Informe de Avance No. 1 sobre la Reforma de Planes de Estudio de Nivel Superior de Arte de la Provincia de Buenos Aires* (Buenos Aires, [2008]) y *Documento para la Discusión de la Reforma de Planes de Estudio* (Buenos Aires, [s.d.]).

## otras observaciones

El currículo es arbitrario y transitorio. Recoge elementos culturales que se consideran importantes para un grupo social en un momento determinado. Es transitorio por lo mismo. No puede detener el tiempo, y en tanto la sociedad avanza o cambia de dirección, deja atrás o va modificando los diseños que a la vez se quedan estancados (Buenos Aires, 2007).

Esto nos remite a contemplar, que como DIVERSIDAD SOCIAL NO ES IGUAL A DESIGUALDAD ECONÓMICA, el trabajar con diseños curriculares comunes no siempre será funcional ni remitirá a lograr una educación musical extensiva de todos para todos. Y no se da entonces una noción de inclusividad.

Entonces se produce una tensión, casi una confrontación, porque la justicia en oportunidades no está en consonancia con una diversidad que quizá surgió de la injusticia y que acentuó las diferencias no por razones sociales, sino económicas. Se da una fusión de identidades que complejiza las relaciones y puede escindirnos étnicamente o clasísticamente.

### UNA EDUCACIÓN QUE NO TRANSFORMA LAS SOCIEDADES ES INÚTIL.<sup>5</sup>

La necesidad de mejorar la calidad humana, musical y docente de los educadores musicales es urgente. En Guatemala, las condiciones en este momento son ambivalentes: por una parte, un sector que ve la salida con una "tecnificación" a través del traslado al nivel universitario. Por otra, el Ministerio de Educación que pone en primer lugar la legislación para evitar el traslado masivo de este segmento de la población escolar hacia el nivel terciario y guarda cierta precaución ante la recepción que pueda tener entre los estudiantes, y finalmente los grupos sindicales que aprovechan la coyuntura para manifestar intereses laborales en primera instancia.

Las Normales de Música (actuales centros de formación) constituyen un sector marginado dentro del sistema general de Escuelas Normales del país, y lo que poseen en este momento es su propia disposición al cambio interno o su negativa a realizarlo, independientemente de las medidas generales que otros tomen en torno a ellos.

Por eso, sentarnos todos juntos y dialogar sobre cómo mejorar ahora y con la sencillez de nuestros propios recursos, sin esperar que otros trabajen por nosotros es lo único que podemos hacer. Desde esta base se fundamenta la propuesta.

Una de las constantes en la formación de educadores musicales ha sido una polarización hacia dos ámbitos: la preeminencia del desarrollo musical, en detrimento de la parte pedagógico-musical, o el énfasis en los elementos pedagógicos-musicales, con menoscabo de los elementos musicales. El desequilibrio entre ambos elementos es una constante.

La revisión de cómo estamos formando al educador musical y cómo se refleja en la acción docente, nos ha llevado a pensar que no necesariamente estamos en el mejor camino.

Seguros de que no hay recetas infalibles y plenamente conscientes de que no se ha descubierto el agua azucarada, ni que lo planteado sea una panacea, se expone un breve intento que vaya más allá de "hibridar" la música con el quehacer docente (Batres, 2007). Pensamos en la formación de un educador mucho más humano, que busque la realización constante de acciones musicales que impliquen un desarrollo creativo, con proyección hacia su comunidad y enraizado con su contexto y razón de ser, entre otros.

5. Óscar Azmitia, pedagogo guatemalteco.

Preguntas finales:

1. ¿Es normal o anormal que las instituciones educativas que buscan formar maestros no hagan un frente común para buscarlo? ¿Es anormal que se enojen y vociferen? ¿Que peleen por un plan y no por el otro, cuando la batalla está más allá de ellos?

2. ¿Es normal o anormal que el énfasis de toda la formación esté en un diseño curricular, muchas veces impuesto y no surgido de las necesidades, y que creamos que con cumplirlo tenemos solventadas las necesidades formativas?

3. ¿Es normal o anormal que en los centros formadores de educadores musicales, no haya suficiente música, que las carreras sean altamente teóricas o que los niveles musicales sean pobres?

4. ¿Es normal o anormal que en los centros de formadores de educadores musicales, no haya suficiente práctica docente, concebida desde la realidad, en todo momento y con miras a forjar a las personas con una mirada crítica, realista y visionaria para la transformación de esa realidad en lo que pueda ser necesario?

¿Es normal o anormal considerar que cumplir con un número relativo de horas, generalmente regateadas, es suficiente para la expectativa mínima que necesitamos?

5. ¿Es normal o anormal pensar que ya se sabe todo y por lo tanto asistir a programas de continuidad formativa no es importante ni necesario?

6. ¿Es normal o anormal que un egresado de un centro de estudios de pedagogía musical esté inseguro sobre si enseñar será una buena idea en su vida?

7. ¿Es normal o anormal tener instrumental y no usarlo? ¿O al revés, querer usarlo y no tenerlo? ¿O en el peor de los casos, tenerlo y no saber cómo usarlo?

8. ¿Es normal o anormal trabajar en programas mínimos que no dejan a la persona totalmente formada, sino que le dan la ilusión de estar listos, pero sabiendo que en realidad están siendo engañados mientras podemos caer en un triste juego de complicidades?

Retomamos el inicio de esta ponencia:

*Música porque sí, música vana  
como la vana música del grillo,  
mi corazón eglógico y sencillo  
se ha despertado grillo esta mañana.*

Conrado Nalé Roxlo<sup>6</sup>

Me persigue la música [...] los versos que recuerdo son los que tienen algo de ella; apenas inicio el gesto de recordar [...] un poema ya está en mi boca "Y tú Colette y tú la hermosa Genoveva/ todas han pasado temblorosas y vanas/ y sus pasos ligeros seguían la cadencia/ de la música pastoral que guiaba sus ávidas orejas", de *El músico de Saint Merry*, de Apollinaire, que tradujo Octavio Paz. Aparte, el cuento preferido que viene de mi niñez es el que trata de los infantes robados por un flautista, en Hamelin, con

**coda**

6. Citado por Mora Torres (2009).

el encantamiento de sus notas. [...] A la vez, soy una extraña para la música, ella no me recibe. No pude entonar nunca ni una canción de cuna [...]; mis niños se dormían para no oírme. [...] Pero esa sangre antigua que circula por mí se niega a renunciar a la más sagrada de las artes. [...] Y cada vez que encuentro noticias, audiciones o documentales que a música se refieren, mis sentidos se alertan. (Torres, 2009)

OJALÁ LOS PAÍSES TENGAN, O TENGAMOS, O LLEGUEMOS A TENER A EDUCADORES MUSICALES FORMADOS QUE PUEDAN EVITAR QUE HAYA PERSONAS COMO MORA TORRES, Y QUE POR EL CONTRARIO NOS PUEDAN ACERCAR A DAVID CHERICIÁN:

### **Vuelo de la música**<sup>7</sup>

La música es un pájaro  
que vuela sin ser visto  
atraviesa los aires  
en busca de su nido.  
El amor es la música  
en el vuelo de un trino  
atraviesa los mares  
y se posa en tu oído.

La vida es el amor  
volando en un suspiro -  
¡Halle siempre la música  
en tu pecho su nido!

**Si encontramos o ya contamos con una forma que sea normal para hacer esto – no casuísticamente – podemos decir que hemos colocado un maíz en el tablerito...**

**¡Y NOS HEMOS SACADO LA LOTERÍA!**

## **referencias**

BATRES, E. *Diagnóstico sobre la formación de maestros de educación musical en Guatemala, propuesta para su reforma curricular, fortalecimiento y vinculación de las mismas con el programa nacional de coros, bandas y orquestas*. Guatemala C.A.: Ministerio de Educación. Eje Artístico y Cultural "Aprendo", 2007.

BUENOS AIRES (Provincia). Dirección de Cultura y Educación. *Marco general de política curricular*. La Plata, 2007. Disponible en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>>. Acceso en: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Informe de Avance No. 1 sobre la Reforma de Planes de Estudio de Nivel Superior de Arte de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, [2008].

\_\_\_\_\_. *Documento para la Discusión de la Reforma de Planes de Estudio*. La Plata, [s.d.]. (Documento de discusión interna).

CHERICIÁN, D. *¡Vive la música!*. Guatemala, C.A: Editorial Avanti, 2001.

TORRES, M. *Música porque sí, música vana*. 1 jul. 2009. Disponible en: <<http://blogs.monografias.com/editorial/2009/07/01/musica-porque-si-musica-vana/>>. Acceso en: 20 abr. 2011.

Recebido em  
30/04/2011

Aprovado em  
03/07/2011

7. Poema publicado en el libro *¡Vive la Música!* (Chericián, 2001).

# Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education

Diretrizes, política e a relação Norte-Sul: arquiteturas estratégicas na educação musical

**PATRICK SCHMIDT** Westminster College of the Arts of Rider University ▶ [pschmidt@rider.edu](mailto:pschmidt@rider.edu)

## abstract

This article introduces the concept of strategic architecture as a way of understanding and developing policy thinking in music education. It presents the concept by way of a comparative analysis of the current situation of music education in the United States and Brazil. The author utilizes a conceptual-philosophical structure for music education practice based upon authorship, mislistening, communication and authenticity as a basis for policy discussions, drawing cautionary elements and presenting available models for analysis.

**KEYWORDS:** strategic architecture, authorship, North-South relations

## resumo

Este artigo introduz o conceito de arquitetura estratégica como uma maneira e possibilidade interpretativa para que educadores musicais melhor entendam e possam desenvolver um pensar político dentro da profissão. O artigo apresenta este conceito através de uma análise comparativa da atual situação da educação musical nos Estados Unidos e no Brasil. O autor utiliza uma estrutura conceitual-filosófica para informar uma prática educativa que é baseada nas noções de autoria, “mislistening”, comunicação e autenticidade. Estas servem como base para discussões de políticas, enquanto apresentando elementos cautelares e modelos para análise.

**PALAVRAS-CHAVE:** arquitetura estratégica, autoria, relações Norte-Sul

The global conditions for an education in and through music are in flux today. The imprint of economic maximization is seen in societies in both North and South, bringing with them ideological and pragmatic requests for close scrutiny, the generation of critical and careful discourses and analysis, the imperatives of data-based decisions, and promises of educational growth that are tantalized in the tension between the desire for innovation and the demand for self-sustainability. In Brazil after a decade of cultural policy that reached educational outcomes by edging formal structures and focusing on Non-Governmental organizations (Gouveia; Daniliauskas, 2010), the center for economic incentive has been, at least rhetorically, re-focused upon the formal structures of schools. In the US, where primary and secondary education have been formalized to the extent of becoming ossified, the last decade – as recent and current national policy makes clear – has placed greater political emphasis and moneys upon ‘alternative’ structures for schooling; privileging ‘charters’ for example and the argument that they, at least in paper, provide a more open and entrepreneurial vision for what schools ought to be in the 21<sup>st</sup> century (Ravitch, 2010).

All in all, pragmatism, cost-benefit analyses, and the commodification of educational processes seem to be irretrievably part of the project of governmentally supported education today. As is often the case, however, on-the-ground practice has different rhythms than the one presented by macro politics. And while the pulse of micro-level educational action obviously cannot afford to be in full dissonance with macro characterization and trending, it presents a greater complexity that macro policy cannot fully subsume in its selective, partial and bullet-point-like narrative.

In the US, one of the current tensions between the macro and the micro can be represented by policy efforts placed upon Charter Schools – privately run school structures that are financed by public moneys. Indeed, charter schools in urban centers such as New York City, where I currently live, have raised the teachers’ salaries, presented less cumbersome bureaucratic structures and developed the kinds of focused learning proposition that are in consonance with 21<sup>st</sup> needs and realities. It is also the case, however, that charters are dismissing experienced teachers and contracting young ones to work 10-hour-day minimum. Charters present internal structures based on hyped hierarchical relations between faculty and administration – with less due process and greater top-down accountability – and often actualize *alternative* curricula in the form of narrow specialization based upon functional goals – reading, doing well on national tests or providing narrow vocational training.

In Brazil, one example of the tension between the macro and micro can be identified inside the political movement toward full-term schooling, or *turno integral (TI)*. Indeed, full term schooling can make the daily educational context more complex for students. It can generate a social environment where learning becomes more integrated, and can mitigate the social ailments of after-school idleness, extending this important governmental arm of protection upon a segment of the population that is most vulnerable, our children<sup>1</sup> However, as much research in the sociology

1. As it is known *escolas de turno integral* have a long history in Brazil, from the 1950s ideals of Anísio Teixeira to the CIEPs to the new plans articulated by education minister Fernando Haddad in 2010.



of education indicates, schooling is not without problems (Nespor, 2008). The expansion of time in school can also lead to a focus on mere content, rather than understanding, placing greater emphasis on repetition and generating a 'custodial' relationship between teachers and students – as it is harder to emphasize creativity amidst a structure of 'intensified' labor (Carlson, 2005). The formal school structure setting – its ambient and internal logic – can also generate disconnect from cultural, ethnic, social and emotional needs, becoming less open to a porous relationship with the communities that surround the school. Lastly, the inflationary role of schooling – particularly as a custodial space for youth – can have deleterious impacts upon the deliberate action of civil society and organizations that are developed *in loco* (Garrison, 2000).

This brief comparative analysis is therefore an introductory attempt to bring our attention to two things: 1) the perceived differences between North/South – or developed/ developing – segments of our globe face a new reality where the nature of such differences is no longer of kind, but rather of degree. In my view, the distance between core educational challenges in the US and Brazil – be they musical or not – are a matter of the conceptual and political direction; 2) if premise number one is truthful, then comparative analyses and transnational initiatives ought to be fomented (Schmidt, 2011). Despite the gloss of structure and tradition, fundamentally, our challenges are similar. Consequently, US educators and policy makers have much to learn from the innovative alternatives Brazil has construed – particularly in cultural-educative terms. And Brazilian educators would also profit from serious analysis of the – at time blind or rhetorically disingenuous – fascination found in the US, with the power of this place called school.<sup>2</sup> These two examples and observations serve as the entry point for a conversation as well as a proposal for an approach to music education policy in the country. This is, of course, only one possible outline for strategic thinking in the field.

This article focuses on policy thinking and argues that an expansion of the impact of music education can take place by merging the pregnant possibilities inside schools, and the best *third sector* initiatives can offer. Before this however, I would like to argue for a conceptual-philosophical basis upon which political and policy motion in the field ought to be based. The goal is not to establish universal premises, but to advocate for one *preferred pathway*, clarifying that when considering policy, points of departure matters a great deal.

To be clear, my goal here is not the institution of norms, but rather the formation of *framings* that may serve as a *strategic architecture* aimed at developing greater interaction between the development of music education inside and outside schools. The notion of framings (a concept that inhabits a meaning between *enquadramento* and *engajamento* when translated into Portuguese) is understood not simply as a capacity to appreciate and value<sup>3</sup>. Rather, a framing provides a

## **establishing a non-functional premise for educational strategy**

2. Schooling remains at the center of the discourse of every single politician in the US as well as those in other 'Northern' countries. Even a cursory analysis of the speech patterns of leaders in the US, England, Australia, Germany, and others, will show the constant rhetoric that conflates educational achievement and economic success and national pride. The recent changes in the educational structure of England, led by the Cameron administration are a prime example. See Schmidt (2011).

3. In the sense of clarifying appropriate or normative ways of doing or behaving.

personal-conceptual-pedagogical interaction with tradition, innovation, dissent and choice. As a construct, *framing* is linked to the notion that “since ideas are provisional responses to particular situations, their survival depends not on their immutability but on their adaptability” (Menand, 2001, p. 54).

My aim is to highlight a consciousness of transitivity (i.e. *consciência de transitividade*), the adaptability Menand mentions above, which must function alongside clearly structured policy planning in today’s globalized world. This is what might happen when strategic elements present in micro practices – by nature adaptable and contextual – meet the architecture of long-range considerations – central to planning and collaborative engagements consistent enough to engender growth and development. As I have argued elsewhere (Schmidt; Robbins, 2011, p. 99) *strategic architecture* standpoints view “learning and teaching as a delicate ecosystem where educative acts are seen as complex, interrelated, erratic and emotional”. Strategic architecture is consequently another name for *empowerment* and a focus on the development of “the capacity to influence the range of available choices and the social settings in which choices are made and pursued” (Bauman, 2008, p. 145).

This is significant in Brazil and the US for distinct but related reasons. Brazil has a historic chance to construct a kind of music education that can reach across organizations such as schools and NGOs – politically and practically loosening the divide between the formal and informal. The US needs alternatives for the expansion and humanization of standards and teaching sequences – and the undue stress they place on education as the “science of instruction.” To think in terms of a strategic architecture then, is a *modus vivendi* that reaches and attempts to approximate organizational spaces (ABEM and MENC for example) to civic (NGOs and CBOs)<sup>4</sup>, programmatic (teacher preparation, professional development and therefore Academia) and political spaces (the interaction with policy thinking and legislative action).

The troubling homogeneity of music education in the US and the variegation found in Brazilian NGOs inform to their own constituency and to global audiences alike that formal/informal divides are no longer conceptually meaningful nor practically helpful. While notions of informality (Folkestad, 2006; Green, 2002) indeed provided a platform for critique and analysis of established practices in our field, they have also fostered the propagation of their own ideological positioning. As the 21<sup>st</sup> moves into its second decade however, we seem to feel a global pull requiring musical practices and concepts to become better integrated with wider social needs, while placing less stock upon internal didactic disputes. My contention is that the continued codification of music education as a didactic dispute placed upon formal/informal divides prevents other arguments to take shape.<sup>5</sup> As long as *didactics* are the center of our concerns, there is little air for a complex *strategic architecture*, and unless our discourses (in music education) fully connect to their wider

4. Non-Governmental Organizations and Community Based Organizations.

5. The significance of thinking in terms of strategic architectures comes out of the argument that one could easily find a direct correlation between the rise of interest in concepts such as informality in music and the political economy developed by globalization. The return to conservatism in the North (for instance, the new British policies under Cameron or even the conservatism of Obama in the US) certainly presents similarities to the Southern alterations about to hit the ground in Brazil, despite the difference in political nomenclature (for example, the shift in economic support from the Ministry of Culture to the Ministry of Education under Dilma’s government).

educational and political counterparts, we have no chance of becoming a protagonist in the policy scene – that is, a role that goes beyond mere advocacy or external lobbying.

Constructing a strategic architecture that approximates policy and practice requires that we conceive the maximization of music education's impact while keeping true to its ethical and educative imperatives. Firstly then, I would argue that to bring ethics into what we do would require a focus on *authorship* and not simply on musical 'doings'. This pushes us beyond praxial or practical-aesthetic views famously advocated by David Elliott (1995) and Keith Swanwick (1999), respectively. An ethical commitment to authorship would imply constant attention to musical, technical, and contextual aspects of music education – as these authors suggest – but also and further a concern with personal, economic, communal and societal aspects. It could be said that only a focus on something like *musical authorship* would bring together the functional (serving the development of skill as well as the generation of income) and humanistic aspects of music (fostering capacities for self expression, growth, interaction with community, among others).

A *strategic architecture* for musical authorship then could be conceptually and curricularly structured around the construct of *music production* – rather than simply music making or experiencing. *Music production* – defined primarily as a myriad set of processes and interactions, which *also* encompass products or outcomes – could help expanding the terms upon which music is made feasible in our environs, while linking together – in the eyes of the general population – the significance of music in emotive, economic, cultural, and artistic ways (Denora, 2000). The work presented by Bryce Merrill (2010) and his *recordists* is a version of what is possible, as is the research work developed by the *Musical Education Everyday Study and Research Group* at UFRGS. The initiative named *Music as a Natural Resource* (MANR) is another example, working to place music education within the larger discourse of the United Nations and its Millennium Development Goals (see United Nations, 2010a) Music education thusly framed upon music production becomes that which pedagogically and conceptually strives for *ingenuity toward an adaptable environment*, rather than for *applicability toward a preexisting context*.

Secondly, I would highlight music education's role in inciting more productive listening as well as, what I have call *mislistening* (Schmidt, In press-a). If ingenuity and adaptability are of interest in an education in and through music, then we must pay attention to how Listening, as the central enabler for musical doing and musical recognition, is consistently taught as a narrow 'ideology of knowing' in western societies. For example:

1. Listening is enforced by parents and teachers alike, who praise their budding 'musicians' at any sign of prowess in pitch recognition.
2. Listening has sustained music studies as a race toward properly and promptly adjusting one's ears to the sonic needs of others.
3. Listening as detection of mistakes mystifies musicianship replacing it for acuity.

This is not simply an educational issue, however, as "studio workers are often explicitly charged by their owners with the production of a local sound for global consumption" (Borgo, 2005, p. 72) thus exemplifying how industry and commerce also perpetuate functional understandings of listening.

## four key constructs for framing a strategic architecture in music

I acquiesce that listening is also benign; as listening grants individuals the aptitude to consensually navigate clearly established musical forms and interactions. At other times, however, listening can be more troublesome, heavily handedly defining what is appropriate and deviant in music and music education. Mislistening, on the other hand, is the act and capacity to hear “wrong”, which leads to a commitment to adaptation, to lessened *ownership*, to collaboration and fragmentation. Defined as a purposeful deviation from accepted norms or the act of deferring classification, mislistening is often discouraged in classrooms, pressured back toward normality or rejected as ineptitude; unless it comes from authoritative sources (who would contest Cage, Gould or Miles Davis?). My interest in mislistening, as a conceptual element, is then twofold: 1) to highlight and acknowledge it as a current practice, particularly in hybrid music or those that aim at borrowings and collective projects; and 2) to highlight the curricular implications of mislistening as a disposition in today’s media and technology saturated youth.<sup>7</sup> In a strategic architecture for music inside and outside schools, *mis-listening* is then an ethical goal in education and is perfectly matched with the conceptual and curricular goal of fostering *authorship*.

Any music education that concerns itself with ethical parameters must also address the challenge of interaction interfaced by technology. Communication is then the third *framing* element I suggest here. While in the 21<sup>st</sup> century this is a basic notion in any field, in music communication is framed by one’s capacity to ‘remember’ and alter. The challenge is that without authorship and mislistening, communication becomes about reproduction and technique. Christopher Small (1977, 1999) has made a similar point, arguing that in a culture where authorship is distanced from the musician, and where we overvalue performances of the works of ‘distant others’, communicative skills are inevitably focused on ‘perfecting reproduction’. If on the other hand, my focus is on authorship and mislistening, then communication is manifested through adaptive work, versioning, splicing and ‘mashing’.

The challenge here is to foster communicative interaction which supports practices that reflect the manner in which,

Technology makes alternative literacies in music possible, retaining otherwise ephemeral information and helping us to remember what once had to be put down in paper – aiding in the development of complexities previously only available through notation. Now I can re-construct music out of ‘remembered’ bits and might no longer feel guilty of musiking differently – fostering a ‘letting go’ of the oppressive concern with ‘getting it right.’ In this sense a ‘good take’ is always behind or ahead of me. It does not need to be internalized through repetition or bettered through the external guidelines of directors or musical ‘leaders’. (Schmidt, In press-b)

6. I detail this concept in an upcoming article in the *Philosophy of Music Education Reviews*.

7. Projects such as Opera by You in Finland, where the whole production is constructed through global and virtual collaboration is one example here, as is the Glee Project in the US. Of course, practices developed by rappers, such as Little Wayne or *Girl Talk*, exemplify the pervasiveness of ‘borrowing’. The increasing import of *creative commons* laws and practices add to these specific musical engagements, presenting a policy representation of Professional/educational realities.

This can be exemplified by *home music recording* practices developed by *recordists*, where listening alone is said to be limiting and at time inconsequential. This is so once all sound is recorded and the aim is constant 'tweaking'. This is developed by "techniques of personal production, such as storing", which require "a constant reinvention of original material, or a constant listening 'away' from what is produced and replayed" (Merrill, 2010, p. 465).

In terms of cultural and educational policy, this highlights to music educators how we have entered a phase of globalized engagement with music where,

Revisitation does not need to be about 'improvement' in the traditional sense of technique. The result of such pedagogical framework is that students might be more comfortable in altering or disrupting their own work and those of others, might feel more confident in improvising for and on their own, taking on mislistening as a possibility and as part of who they are as music producers. (Schmidt, In press-a)

This is already true to the musical lives of many professional musicians – from rappers like Little Wayne, to DJs like Girl Talk, to the dispositions found in garage bands, to the practices of many multicultural communities – and it is surely becoming part of the lifeworld of students, particularly outside schools. This postmodern disposition is also present in the diasporic strategies developed by migrants, refugees and immigrants, where the hybridity found in much of their music production requires "capacities for simultaneity and heterophony (and thus pastiche, irony, multivocality, and the embrace of contradictions)" (Stokes, 2004, p. 62). This has implications at almost every level of the educational enterprise:

- At didactic level, with a lessened need for replication and repetition as mode of musical learning;
- At the pedagogical level, with greater need for interactive, constructive or dialogic approaches;
- At the environmental level, de-centering the learning space as contiguous – based on sequence – and temporal – all interactions happening at the same time;
- At the interpersonal level, de-emphasizing instructional relations but augmenting collaborative needs;
- At the curricular level, creating restrictions on long-term planning and the requirement of short cycles of revision (never more than 3 years);
- At the policy level, pushing for the exploration of innovation 'on the ground' as models for strategic planning.

While the practical implications are too broad to be addressed here, one way forward would be to reposition our conceptions regarding *authenticity*.<sup>8</sup> This is the final element in the *framing* I am

8. Huib Schippers (2010) in his book *Facing the music* eloquently addresses and problematizes the issue of authenticity from an ethnomusicological standpoint.

outlining. While the search for the authentic, in the sense of original and truthful, has spurred much cultural development, authenticity has also played quite a heavy hand as that which regiments appropriate and legitimate practices, establishing itself as the thought we “silently think” in music (Foucault, 1984). Such views of *authentic* thought and practice, disrupt innovation and real face-to-face encounters, and are in dissonance with a more *productive* vision where – after Paulo Freire – authenticity is connected to what is produced in the moment, in response of contextual demands, and in consonance with the creative propositions of those ‘in the room’. While critical lenses have indeed become a constant in music and education (Benedict, 2009; Bradley, 2009; Dimitriadis, 2000; Giroux, 1981; Valenzuela, 1999) school environs continue to present great resistance to authenticity that is not heavily marked by tradition or outside expertise; and those are issues we must contend with in the 21<sup>st</sup> century.

Thus far, my aim was to establish a step forward in comparatively looking at practices, discourses and policy action, suggesting ways to establish a conceptual *framing* upon which to entertain change in our field of action (Bourdieu, 1999). Embedded in this goal is a four-part vision for practice based upon authorship, mislistening, communication and authenticity, supported by the policy notion of strategic architecture. Together they are a reflection of complex but feasible models already at work as domains for interaction and learning in music (Schmidt, 2009).<sup>9</sup>

## matching policy initiative to conceptual vision

As we move forward, it is important to acknowledge that much educational practice – general as well as musical or artistic – already stand upon broad concerns with aims such as pluriformality (Banks, 2004), civic democracy (Dewey, 1916), social justice and ethical education (Althof; Berkowitz, 2006; Nussbaum, 1999), critical pedagogies (Apple, 1990, 2006), among others. These by and large represent educative pursuits based upon two premises: 1) education cannot be limited to the transfer of standards and values – although it includes it; and 2) the expansion of education beyond itself, indefatigably provides a struggle with the formation of conventions, the establishment of power, the construction of ethics, and the understanding of one’s interactions with others and with the *other*.

What is then implicated in matching larger policy planning with a conceptual pedagogy that challenges standards of thinking for music education practice? For me, the implication is a focus in seriously addressing strategic architectures, where macro policy architecture is established in light of and in tandem with, strategic goals guided by practice. This is of particular significance in Brazil today, as great efforts are being place in the consolidation and *de facto* implementation of the law number 11.769 of 2008. As the Revista ABEM of March 2010 shows, many and significant are the academic and political actions undertaken. I too, have witnessed the exciting manner in which students, scholars, politicians, legislative and other civil servants are coming together in

9. As Stephen Ball (2003) articulates perhaps the most significant challenge in policy enactment is the development of dispositions toward adaptability rather than toward replicability. Effective policy in a multivariate environment of 21<sup>st</sup> century underlines that policy guides adaptation – which implies a capacity by those responsible for policy enactment to understand local context while limiting the urge to re-draft policy.

Rio Grande do Sul to pragmatically articulate the professionalization of music education and the establishment of its rightful place inside schools.

As a Brazilian living and working in music education in the US for the past 15 years, my concern with the current political expansion of music education into the realm of schools, is that the economic professionalization of our field should not be overplayed. That is, it should be accompanied by careful considerations of how mass music education in schools might impact – negatively and positively – the quality and variance of available musical practices, as well as the social, cultural and economic role music does and can play in the education and life of young Brazilians. Of course, it is appropriate to seek the political opportunities and the legitimacy (through salaries and stable working conditions) that come from school employment. It is also appropriate, however, to be aware and critical of the homogenizing effect that school music can have on students and teachers alike – consider the US case as an example (Benedict, 2009). It is further appropriate to consider the rich, if not always consistent, set of experiences provided by NGOs and other community structures where music plays a critical role in educational as well as civic development.

Matching policy planning and pedagogical practice in a strategic architecture then can start simply by accessing micro models already in existence and matching them to macro goals. Below are examples of the diverse understandings I find particularly captivating in the current reality of Brazilian music education. They are organized in three simple policy directives that seem pertinent to the current juncture:<sup>10</sup>

1. *Political Action*: As mentioned above, the political conjunction that is now in place in Porto Alegre, where various constituents are meeting inside the Legislative Assembly, is a model for policy practice and leadership, and represents a clear strategic pathway to be replicated elsewhere. In micro terms, the RGS case also presents diversity of input quality and variance in terms of constituency, a fact I personally experienced during a visit in May. This is indeed the basis for the complexity that I suggest must be present in a strategic architecture.

2. *Linking Music and Larger Social Concerns*: The work developed by the NGO *Shine a Light* and its director Kurt Shaw is, to me, an example of how music education can play a role in social transformation. *Shine a Light* concerns itself with vulnerable populations and is committed to understanding and promoting change in what I would call the total environment of individuals. By working to ‘map’ several of the most impoverished communities in Recife, they create, through videos and virtual links generated by the residents themselves, a concrete as well as cultural sense of their community. Here one sees informal music interaction that is based upon valuing communal spaces, innovation, and social consciousness as essential for the education of individuals. Their work with another NGO, *Pé no Chão*, further models how to constantly cross over between formal and informal structures working with government, private entities, schools and street spaces.

10. The space available for this article limits the amount of examples and policy frameworks I can offer here. What follows then serves only as exemplification.

3. *Focusing on Teacher Preparation and Fomenting Partnership*: My recent visit with the faculty at Universidade de Brasília (UnB), with staff members at the UnB *Incubadora de Arte*, as well as with the director of the group *Batucadeiros* (a former music education student) provide a strong example of how universities can foment important vision for change in music education – contributing another element for policy thinking. Here we have three segments: A teacher preparation program focused on improving the undergraduate experience. Another segment, the Incubator, works with elements of the artistic community by developing capacity for strategic, legislative and communicative thinking. And finally, university graduates becoming educational entrepreneurs and bringing together a commitment to education, an ethical concern with children and their growth, and a passion for artistic enterprises that also create social and economic outlooks. While the three elements could be in greater synergy, the model is present.

These cases clarify that significant parts of the conceptual framing I outlined earlier, are taking place in Brazil today. In fact, in just 40 days in three cities in Brazil this last May and June, I experienced many other models where music education action propelled by NGOs intersected music education in schools. It is also clearly abundant that as policies toward turno integral become established, more and more NGO-based projects and know-how will ‘enter’ the school environment in a ‘prestação de serviço’ kind of structure. While this comes as no surprise to this readership, what seems less obvious is how and through what constructs organizations, but also individuals in leadership position are examining these realities. What are the policy initiatives that are being developed and from what frameworks? Are attempts to bring these diverse discourses to the same table having an impact on organizational policies, such as those developed or supported by ABEM? Further, could a systematic interest in concepts such as strategic architectural become part of and have an impact upon the policy adaptations that will be necessary and inevitable, as the law 11.769 is further implemented and institutionalized?

## the danger of a single focus

At the macro level we see that “the world is rapidly moving toward maximum urbanization” (United Nations, 2010b, p. 3). This is complicated by the fact that technology and capital have created a ‘thinning out’ of the richness that urban agglomeration once offered. Consequently, we also see a growing digital divide that creates barriers between organizations and institutions that could and should be working together. School structures are an example as alone they are insufficiently prepared to attend the demand of a growing population, as well as to fully address the complexity of interaction necessary in preparing individuals to be more than functionally literate. Music educators, as well as educators or cultural workers in general, could find maximization of their own valence and impact by fortifying and developing points of convergence and network distribution. This would mean greater interactions between universities, communities, schools, civil organizations, government, and private enterprise. As we saw above, there are already examples of how this is taking practical form.

The challenge, however, is not simply to guarantee that diverse porous set of musical spaces will not easily ossified. It is also important to foster teacher leadership, which is key in preventing “structural marginalization” and teacher exclusion “from decision-making processes” (Grossman, 2010). In the US contexts, I have suggested a focus on the following areas: 1) More attention on curriculum development capacity; 2) Development of an inclusive assessment culture; 3) Fostering growth in critical dispositions; and 4) Developing the capability to match choice of content to



social/cultural/racial/gendered representations in classroom contexts (Schmidt; Robbins, 2011). This is continuous struggle in the US, due to decades of teacher 'training' based on 'entry level skills' and it seems imperative in Brazil where a professional culture is more nascent and faces an important political moment.

Consequently one of my concerns with the temptation to focus educational life solely inside the structure of schooling is that a 'didactic paradigm'<sup>11</sup> is easily *imported* into teaching; and overtime, made commonsensical and logical, deemed effective and appropriate. This process is formalized by regimenting practices that are externally articulated as necessary – as standards are in the US, for example – establishing a co-dependence with the State which is not easily untangled (Schmidt, In press-a); for while it places contingencies on teaching and represses teacher agency, it also offers teachers greater economic safety and less incentive toward curricular and pedagogical risk (Popkewitz, 1998). Consider momentarily the United States' National Standards for Arts Education and the manner in which it often caters to teaching that is prescriptive and safe. While one could maintain that these standards are a responsible way to foster minimal parameters of practice in the profession, it is not difficult to note the lack of connection between the practices codified by these standards and the learning realities of today's 'creative societies' in a 'flat world' (Florida, 2003; Friedman, 2005). US schools provide abundant examples where acuity, reproduction, and rote learning are preferred over authorship, mislistening, communication or authenticity. And the result is a practice void of the musical adaptability present in everyday life, and therefore inconsequential in economic and cultural terms.

Regardless of the issues presented above many NGOs and school programs do show that music and culture can provide *transitioning* possibilities toward a language of power, toward economic viability, and toward personal transformation. Peter Block argues eloquently for the need of greater *associational life* – the set of connections I spoke earlier – which depends on the increased capillarity of relationships (Block, 2008). That is, what I do in my space can and should be closely connected, watched, copied, modified by others in different or similar context, thus fostering interactions that are reciprocal, aimed a low thresholds of hierarchy, and based upon loosened understandings of ownership (Lessig, 2008). And here is where constructs such as *strategic architecture* invite us to conjecture upon a more *holistic* or *ecological* view where we attempt to address achievement and growth for our urban youth. In many ways what I am proposing is an integrated view where education, and music education in specific, would not stand alone, but rather placed in partnership for the construction of social life.<sup>12</sup>

The formation of *transitioning* possibilities where youth could *slide* between formality and informality – in social as well as cultural and economic terms – is crucial to the development

## lingering elements

11. Didactic here is placed in English sense and not the more complex German or Scandinavian understanding. The implication is one with focus on content and delivery where education is turned into 'instruction'.

12. This is the theoretical and ethical role that Dewey (1916) has place upon schooling in *Democracy and education*. It seems to me that school alone cannot deliver it and consequently we need to devise more collaborative and complex systems that go beyond schooling, and not exclude them.

of 'life chances' both in the North and the South. A more clear view of how pervasive cultural signifiers are to larger societal and economic signifiers, which mediate gains from community cohesion to personal empowerment, should become more central to the conceptualizations of music educators. Yet, music education leadership often fails at recognizing that "policy and legal frameworks, regulatory authority, planning authority, human skills, accounting and accountability are as much in demand as raw land" (United Nations, 2010, p. 8) In other words, if we are to think music as a real player in the geopolitics of social and educational development, we need to understand the power of *strategic architectural* thinking, realize that capital is no longer located simply in tangible products, and that over-emphasis on didactics will keep us, at best, as a sub-profession.

The UN report asks: "How are the developmental trajectories of discrete cities dependent upon expanding the possibilities of transurban interaction, while elaborating complementary and niche functions within a larger nexus for regional growth?" (United Nations, 2010b, p. 50). The policy challenge is the same in our field: How can we imagine local growth by creating greater connectivity? An alignment with larger thinking not only places music education as a socio-educational player in a serious arena, but as a positive contributor to *social cohesion* – widening the discourse available to us when advocating to sustain and expand music in various realms or spaces – as well as promoting the notion of *cultural impact* as a critical indicator in policy evaluation and analysis.

The conceptual and practical capacity to imagine the advantages and forms in possible partnerships and to envision a space where formality and informality are drawn through less visible borders, could lead toward better synergy, public efficiency and community participation. The task is not easy but feasible. It would not mean to change the internal functional goals of our profession but also to raise its status as a civic contributor and apt innovator.

## references

- ALTHOF, W.; BERKOWITZ, M. Moral education and character education: their relationship and roles of citizenship education. *Journal Moral Education*, n. 35, p. 495-518, 2006.
- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. 2nd ed. New York: Routledge, 1990.
- \_\_\_\_\_. Interrupting the right: on doing critical educational work in conservative times. In: LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. (Ed.). *Education research in the public interest: social justice, action, and policy*. New York: Teachers College Press, 2006. p. 27-45.
- BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BANKS, J. *Diversity and citizenship education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- BAUMAN, Z. *Does ethics have a chance in a world of consumers?* Cambridge: Harvard University Press, 2008.
- BENEDICT, C. Processes of alienation: Marx, Orff and Kodaly. *British Journal of Music Education*, v. 26, n. 2, p. 213-224, 2009.
- BLOCK, P. *Community: the structure of belonging*. New York: Continuum, 2008.
- BORGIO, D. *Sync or swarm: improvising music in a complex age*. New York: Continuum, 2005.
- BOURDIEU, P. *The field of cultural production: essays on art and literature*. Edited by Robert Johnson. Cambridge, MA: Polity Press, 1999.

- BRADLEY, D. Oh, that magic feeling! Multicultural human subjectivity, community, and fascism's footprints. *Philosophy of Music Education Review*, v. 17, n. 1, p. 56-74, 2009.
- CARLSON, D. L. Beyond the reproductive theory of teaching. In: COLE, M. (Ed.). *Bowles and Gintis revisited: correspondence and contradiction in education theory*. New York: The Falmer Press, 2005. p. 158-173.
- DENORA, T. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Macmillan, 1916.
- DIMITRIADES, G. Teaching popular culture: beyond radical pedagogy. In: TRIFONAS, P. (Ed.). *Revolutionary pedagogies: cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York: Routledge, 2000. p. 47-60.
- ELLIOTT, D. *Music matters*. New York: Oxford Press, 1995.
- FLORIDA, R. *The rise of the creative class*. New York: Basic Books, 2003.
- FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, p. 135-145, 2006.
- FOUCAULT, M. Technologies of the self. In: RABINOW, P. (Ed.). *M. Foucault, ethics, subjectivity and truth: the essential works*. New York: Pantheon, 1984. p. 239-256.
- FRIEDMAN, T. *The world is flat: a brief history of the Twenty-First Century*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2005.
- GARRISON, J. From collaboration to confrontation: civil society/government/World Bank relations in Brazil. Washington, DC: The World Bank, 2000.
- GIROUX, H. *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- GOUVEIA, T.; DANILIAUSKAS, M. *Abong: panorama das associadas*. São Paulo: Abong, 2010.
- GREEN, L. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Burlington: Ashgate, 2002.
- GROSSMAN, F. Dissent from within: how educational insider use protest to create policy change. *Educational Policy*, v. 24, n. 4, p. 655-686, 2010.
- LESSIG, L. *Remix: making art commerce thrive in the hybrid economy*. New York: The Penguin Press, 2008.
- MENAND, L. *The metaphysical club: a story of ideas*. New York: Farrar, Strauss & Giroux, 2001.
- MERRILL, B. Music to remember me by: technologies of memory in home recording. *Symbolic Interactions*, v. 33, n. 3, p. 456-474, 2010.
- NESPOR, J. Education and place: a review essay. *Educational Theory*, v. 58, n. 4, p. 475-489, 2008.
- NUSSBAUM, M. *Sex and social justice*. New York: Oxford University Press, 1999.
- POPKEWITZ, T. *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teachers*. New York: Teachers College Press, 1998.
- RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.
- SCHIPPERS, H. *Facing the music*. Oxford, NY: Oxford University Press, 2010.
- SCHMIDT, P. Reinventing from within: thinking spherically as a policy imperative in music education. *Arts Education Policy Review*, v. 110, n. 3, p. 39-47, 2009.
- \_\_\_\_\_. Living by a simple logic: standards and critical leadership. In: WOODFORD, P. (Ed.). *Re-thinking standards for the Twenty-First Century: new realities, new challenges and new propositions*. Ontario: University of Western Ontario Press, 2011. p. 69-90. (Studies in Music, v. 23).
- \_\_\_\_\_. Ethics or choosing complexity in music education. *Action, Theory and Criticism in Music Education*. In Press-a.
- \_\_\_\_\_. What we hear is meaning too: deconstruction, dialogue and music. *Philosophy of Music Education Review*. In press-b.

SCHMIDT, P.; ROBBINS, J. Looking backwards to reach forward: a strategic architecture for professional development in music education. *Arts Education Policy Review*, v. 112, n. 2, p. 95-103, 2011.

SMALL, C. *Music, society, and education*. London: John Calder, 1977.

\_\_\_\_\_. *Musiking*. New York: Oxford, 1999.

STOKES, M. Music and the global order. *Annual Review of Anthropology*, n. 33, p. 47-72, 2004.

SWANWICK, K. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

UNITED NATIONS. *Music as a natural resource: solutions for social and economic issues*. 2010a.

\_\_\_\_\_. Human Settlements Programme (UN-Habitat). *The challenge of slums: global report on human settlements*. 2010b

VALENZUELA, A. *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University Press of New York, 1999.

Recebido em  
30/04/2011

Aprovado em  
18/07/2011

# A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical

The music sociability network in social projects and the music-pedagogical process

**MAGALI OLIVEIRA KLEBER** Universidade Estadual de Londrina (UEL) ▶ [magali.kleber@gmail.com](mailto:magali.kleber@gmail.com)

## resumo

Este artigo aborda o significado da rede de sociabilidade musical em projetos sociais e sua relação com o processo pedagógico-musical a partir de uma visão sistêmica. Busca estabelecer relações com questões conceituais entre os campos disciplinares da educação musical e da etnomusicologia. O estudo considera que a produção do conhecimento musical em projetos sociais perpassa pela organização de redes sociais favorecidas pelo trânsito, intra e interprojetos, dos atores sociais. O Projeto Villa-Lobinhos, na cidade do Rio de Janeiro, emerge como um contexto que potencializa a conexão com a Escola de Música da Rocinha – também na cidade do Rio de Janeiro e a Orquestra Grotta do Surucucu, localizada em Niterói. As redes tecidas no âmbito desses projetos sociais ligados à prática musical no âmbito da região metropolitana do Rio de Janeiro mostram-se como uma categoria importante e significativa na constituição das suas identidades, determinante nas práticas musicais e na forma de se ensinar e aprender música dos atores sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação musical e ONGs, rede de sociabilidade musical, projetos sociais e música

## abstract

This paper broaches the meaning of the music sociability network in social projects and its relation with the musical-pedagogic process from a systemic perspective. It aims to establish connections with conceptual questions between the disciplinary fields of musical education and of ethnomusicology. This research considers that the production of musical knowledge in social projects goes through the organization of social networks favored by the transit of the social actors among these projects. Villa-Lobinhos Project, in Rio de Janeiro city, increases the potential of the connection with Rocinha's Music School and "Grotta do Surucucu" Orchestra, from Niteroi-RJ. The networks along these social projects from Rio de Janeiro are important and meaningful categories to constitute their identities that are decisive both in the musical practices and in the way music is taught and learned by the social actors.

**KEYWORDS:** musical education and NGO, music sociability network, social and musical projects

## introdução

Este artigo foca a dinâmica da rede de sociabilidade musical em projetos sociais e suas implicações no processo pedagógico-musical. Trata-se de um recorte da minha tese de doutorado (Kleber, 2006), já concluída, na qual o Projeto Villa-Lobinhos (PVL), desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro, constituiu-se em uma das unidades do campo empírico do estudo. Esse projeto se revelou um espaço aglutinador mediante o trânsito dos atores sociais, dinamizando uma rede de sociabilidade musical entre diferentes projetos conectados. O presente relato refere-se ao período de 2004 a 2006 e busca estabelecer relações com questões conceituais entre os campos disciplinares da educação musical e da etnomusicologia. Ressalta-se que o estímulo para escrever este artigo reside no fato de que, como pesquisadora, estreitei o contato com os projetos ensejados pela pesquisa de doutorado, aprofundando a inserção no campo empírico.

O PVL foi institucionalizado em 2000, ligado à organização não governamental (ONG) Viva Rio, no Rio de Janeiro, e teve como mentores e mecenas Walther Moreira Salles, banqueiro, embaixador e advogado e seu filho João Moreira Salles, cineasta e documentarista. O PVL foi coordenado desde seu princípio e durante a realização da pesquisa pelo violonista e professor Turíbio Santos, com o objetivo central de promover a educação musical para jovens entre 12 e 20 anos, oriundos de comunidades pobres da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Os jovens participavam de aulas de percepção musical, prática instrumental, prática de conjunto e informática durante um período de três anos. A estrutura pedagógica comportava três turmas de nove jovens, selecionados a partir de um encontro anual com jovens músicos e instrumentistas oriundos de diferentes projetos sociais da região metropolitana do Rio de Janeiro. Os alunos recebiam, ainda, apoio pedagógico para as aulas da escola regular. Com tal formação, esperava-se que o jovem pudesse seguir a carreira profissional de músico. Todos os participantes do projeto e ex-alunos participavam da Orquestra Villa-Lobinhos, somando-se aproximadamente 40 participantes.

A receptividade construída durante a pesquisa de doutorado (Kleber, 2006) facilitou as relações interpessoais e institucionais, fundamentais para que eu pudesse observar as diferentes dimensões que se sobrepunham no cotidiano das instituições relativas tanto à gestão quanto ao desenvolvimento da proposta pedagógica. Houve uma acolhida solidária e respeitosa por parte dos participantes da pesquisa cujo relacionamento foi estreitado pela convivência durante o período de inserção no campo e que perdurou após a conclusão da pesquisa no doutorado, sendo que tal contexto favoreceu e estimulou a continuidade desse estudo.

A dinâmica na estrutura da comunicação entre as ONGs e os projetos sociais, invocando a figura da rede, foi um componente importante na análise do relacionamento entre as organizações sociais. O conceito de rede invocado mostrou-se significativo na estruturação das ONGs enquanto instituição de caráter interdisciplinar, ancorado nas perspectivas correntes do chamado pensamento sistêmico. Isso ensejava uma sinergia intrínseca e extrínseca às ONGs envolvendo os agentes educativos – músicos, professores, monitores – comunidade, instituições públicas e privadas.

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se em três perspectivas que têm como argumento central a visão de que as práticas musicais são fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados. A primeira parte de uma visão cultural da música proposta por Shepherd e Wicke (1997, p. 194, tradução minha), cuja teoria reconhece a constituição social e cultural da música como “uma particular e irreduzível forma de expressão e conhecimentos humanos”. Para esses autores, o conceito de estrutura social é visto como fruto da diversidade de relações em rede (Shepherd; Wicke, 1997, p. 194) e como

uma categoria importante para compreensão da sociedade, de suas produções materiais e simbólicas. Assumem e defendem a música como uma prática constituída social e culturalmente. A música é social não só porque está sendo produzida através do mundo material e social, mas também por sua capacidade de simbolizar o mundo externo material e social tal qual está estruturado (Shepherd; Wicke, 1997, p. 200).

A segunda perspectiva inspira-se nos estudos do antropólogo Marcel Mauss (2003) sobre fenômenos sociais, analisando o processo pedagógico-musical nas ONGs como um fato social total, enfatizando o seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional. A terceira perspectiva diz respeito à produção do conhecimento musical no contexto das ONGs, analisada à luz da teoria da práxis cognitiva cunhada por Eyerman e Jamison (1998). Essa teoria permite analisar a produção de conhecimento sociomusical das ONGs como fruto da dinâmica das forças sociais que abrem espaços para a produção de novas formas de conhecimento.

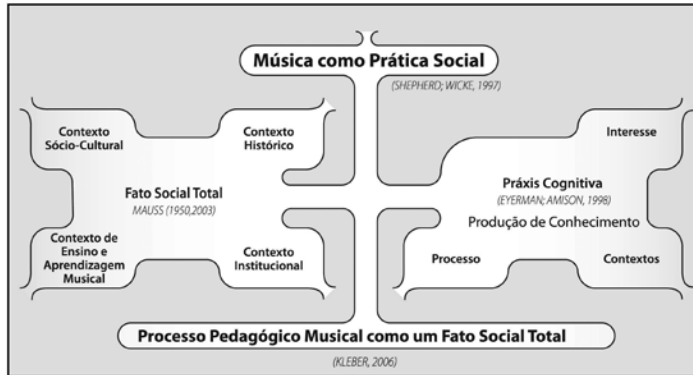
Considerando a natureza das atividades musicais nas ONGs calcadas na ação de fazer música, a abordagem sobre a *performance* musical foi tratada a partir das argumentações de John Blacking (1995) e Small (1995). Destaca-se que, para Blacking (1995, p. 227-228, tradução minha), a *performance* musical é “um evento padronizado na interação do sistema social, cujo significado não pode ser entendido ou analisado isoladamente de outros eventos no sistema”, e que para Small (1995) a *performance* está associada ao “fazer musical” e ao “senso de musicalidade” das pessoas como fruto da interação interpessoal. Importa nesse aspecto que o processo de ensino e aprendizagem de música considere o seu eixo conduzido pela “ação de fazer música” ou “musicando” (Small, 1995), incorporando os processos coletivos intersubjetivos e dialógicos. A análise e a interpretação consideraram o amplo espectro de uma *performance* musical incorporando a “escuta, a providências para se realizar uma *performance*” como elaboração de arranjos, composições, escolha de repertório, os ensaios, a dança, a preparação do espaço, enfim as atividades que estão relacionadas à natureza de uma *performance* musical (Blacking, 1995; Small, 1995).

A pedagogia da música foi abordada como um processo que trata “da relação entre pessoa(s) e música(s) e o processo de apropriação e transmissão das músicas”, como propõe Kraemer (2000) e citado por Souza (1996, 2001). Tal compreensão justifica a argumentação de que esse campo abrange os diferentes espaços em que acontecem as práticas musicais, quais sejam educacional, formal ou informal, intencional ou ocasional, e, por isso, as ações educativas permeiam todos os segmentos sociais, como é o caso das ONGs. A discussão e a reflexão sobre as dimensões e as funções do conhecimento pedagógico-musical e suas implicações partem da premissa de que estes são aspectos do próprio fenômeno/objeto, sem pensá-lo fragmentado. Essa visão do campo epistemológico da educação musical busca contribuir para a delimitação das fronteiras e das intersecções da área considerando o conhecimento específico, transversalizado por outros campos do conhecimento.

Assim, o processo pedagógico-musical entendido como um fato social total foi observado, analisado e interpretado nas ONGs selecionadas, abarcando os aspectos físico, institucional e simbólico, como possibilidade de produção de novas formas de conhecimento musical. A análise e a interpretação dos dados coletados serão elaboradas a partir de quatro categorias de contextos propostos por Kleber (2006), a saber: 1) institucional – envolvendo as dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica; 2) histórica – considerando o processo histórico que se construiu a partir das histórias contadas pelos participantes da pesquisa; 3) sociocultural – envolvendo a dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das relações intersubjetivas e interinstitucionais, dos conflitos, das negociações; 4) ensino e

aprendizagem musical – focalizando como, onde, por que, para que se aprende e se ensina música no contexto pesquisado.

O significado das práticas musicais e do termo pedagógico não se restringe, portanto, somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo pluridimensional conectado. O Quadro 1, a seguir, busca sintetizar as conexões teóricas nas quais Kleber (2006) construiu a perspectiva do processo pedagógico-musical como um fato social total em quatro contextos presentes na produção de conhecimento.



QUADRO 1

*Processo pedagógico musical como fato social total (Kleber, 2006).*

Visto como um “fato social total” (Mauss, 2003) o processo pedagógico-musical incorpora o cotidiano e as demandas presentes no contexto pesquisado considerando os seus aspectos pluricontextuais e multidimensionais, mediante uma postura dialógica e dialética. Nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais. Isso implica considerar as redes de sociabilidade que são mobilizadoras de motivações internas.

## das identidades musicais individuais e coletivas

Não obstante a pesquisa de campo tenha oportunizado conversas, entrevistas e bate-papos com quase a totalidade dos integrantes do Projeto Villa-Lobinhos (PVL), a seleção necessária dos entrevistados se circunscreveu em torno de seis formandos da turma de 2004 e dos integrantes dos dois grupos constituídos formalmente: sete alunos da Oficina de Choro e seis alunos da Oficina de MPB. Os alunos entrevistados foram, em grande parte, moradores de três regiões do

1. Os moradores se referem à favela como Santa Marta por causa da imagem da santa homônima guardada até hoje numa capela na parte mais alta do morro. A imagem teria sido levada para lá por uma antiga moradora ainda no início do século XX. Ela costumava rezar na localidade conhecida atualmente como Campinho do Pico. Com a chegada do padre Veloso, nos anos 1930, foi construída ali uma pequena igreja para abrigar a imagem e também servir como local de descanso. O terreno ocupado atualmente pela favela pertencia ao colégio Santo Inácio. Seus primeiros moradores foram abrigados ali pelo padre José Maria Natuzzi. A maioria era formada por famílias pobres contratadas para trabalhar na ampliação da igreja do colégio ou agricultores que migraram para o Rio de Janeiro, vindos do Vale do Paraíba, após a crise do café de 1929.



Rio: Comunidade Dona Marta<sup>1</sup> e Comunidade da Rocinha<sup>2</sup>, Município de Mesquita, na Baixada Fluminense e Favela Grota do Surucucu, em Niterói. A maioria dos entrevistados residia com a família e tinha entre 16 e 19 anos de idade, sendo que o gênero masculino predominou, com apenas uma aluna entrevistada do universo de seis formandos – embora essa questão não tenha sido ponto de análise da pesquisa.

Dois vertentes ficaram evidentes nos depoimentos dos entrevistados: a aprendizagem musical já estava presente na vida deles antes de participarem do PVL, determinada pelo contexto social no qual esses jovens se inseriam, quer fossem projetos sociais, cursos em igrejas ou centros culturais; e, os Encontros de Jovens Instrumentistas promovidos pelo PVL e realizados no mês de janeiro, que se revelaram em um significativo referencial na trajetória do aprendizado musical e na escolha de se estudar música e determinado instrumento. Todos os entrevistados citaram o encontro como um marco importante na sua história de vida, relacionando o projeto como uma especial oportunidade para o seu desenvolvimento musical.

São muitas as histórias que revelaram uma multiplicidade de experiências e contextos nos quais o PVL adquiriu um significado para além do ensino e da aprendizagem musical, emergindo representações sociais como a família, a amizade, o lazer e a profissão. Trata-se, portanto, de referências que contribuem para a construção da identidade desses jovens.

Muitos dos entrevistados recordavam acontecimentos minúsculos que compuseram o mosaico histórico do PVL, fruto das relações entre as pessoas e as instituições. Tais histórias contribuíram para se recompor um espaço social contornado pelas ações articuladas dos que participaram do processo.

*Redes sociais são redes de comunicação que envolvem a linguagem simbólica, os limites culturais e as relações de poder.*  
Fritjof Capra

Para Castells (2000), a própria contemporaneidade pode ser definida pelo estar em *rede*. Redes constituem uma nova morfologia social das sociedades cuja lógica das suas próprias dinâmicas modifica, de forma substancial, a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura.

De acordo com Nohria e Eccles (1992, p. 32, tradução minha), “o uso mais geral para o termo ‘rede’ é para uma estrutura de laços entre os atores de um sistema social. Estes atores podem ser papéis, indivíduos, organizações, setores ou Estado-nação.” Para os autores um

## **a rede de sociabilidade institucional do PVL**

2. Os primeiros moradores da Rocinha começaram a se estabelecer nas terras da antiga fazenda Quebra-Cangalha por volta de 1930, quando toda a área onde antes existiam grandes engenhos de açúcar foi repartida em pequenas chácaras. Os produtos cultivados pelas famílias que se fixaram ali – a maioria de invasores que tinham perdido tudo com a crise do café em 1929 – eram colocados à venda na feira da praça Santos Dumont, que na época abastecia toda a Zona Sul carioca. O nome Rocinha, no entanto, só começaria a ser usado em meados dos anos 1930. Segundo os moradores mais antigos da favela, quando os fregueses perguntavam de onde vinham as frutas e legumes vendidos na praça Santos Dumont, todos diziam que era de uma tal “rocinha” no Alto Gávea. E o nome acabou pegando.

ponto essencial na formação de rede é que “os seus laços podem basear-se na conversação, afeto, amizade, parentesco, autoridade, troca econômica, troca de informação ou quaisquer outras coisas que constituam a base de uma relação” (Nohria; Eccles, 1992, p. 32, tradução minha).

A rede de sociabilidade que conectava as ONGs e projetos sociais ao PVL apresentou-se multidirecional, não linear e com diversos elos ligados pelas esferas cultural, artística, institucional e pessoal presentes na sociedade da cidade do Rio de Janeiro. Um fato histórico desenhou um movimento sociopolítico *sui generis* em relação à criação de ONGs relacionadas com a violência contra a juventude e que tomou fôlego a partir da “Chacina da Candelária”, em 1993. Esse fator é corroborado por Novaes (2002) ao destacar que na década de 1990, mais do que em nenhum outro estado da federação, no Rio de Janeiro surgiram iniciativas inovadoras para fazer face a esta situação de fragmentação social.

A forte atuação das organizações não governamentais, inseridas em espaços de grande diversidade cultural, transformou o Rio de Janeiro em uma espécie de laboratório social que inspirou ações semelhantes em outros pontos do país (Novaes, 2002, p. 12). E, nesse período, surgiram ONGs que podem ser chamadas de “comunitárias” e da “cultura”, cujo foco se caracteriza pela:

[...] ação local e pela produção de gestores locais. Dentre elas destacam-se aquelas que se caracterizam através de um produto cultural específico (teatro, música, dança, produção de vídeos) gerando novos tipos de profissionais da área de cultura e comunicação. (Novaes, 2002, p. 13)

Como já foi mencionado, a própria concepção do PVL estabeleceu a conexão entre projetos sociais ligados à prática musical no âmbito da região metropolitana do Rio de Janeiro. Assim, podemos considerar uma rede estabelecida entre os projetos sociais, igrejas, escolas públicas e privadas, considerando que o PVL promovia, também, concertos didáticos nesses espaços; instituições como o Museu Villa Lobos, Centro Cultural Campo Grande, Escola de Música da Rocinha, Instituto Moreira Salles, Pró-Arte, Reciclarte-Orquestra Grota do Surucucu, Colégio D. Pedro II, entre tantos outros. Essa rede apresentava-se movediça e se reestruturava a cada novo contato estabelecido, quer fosse pelas apresentações, quer fosse pela configuração de alunos e professores que se formavam a cada novo ano.



FIGURA 1

PVL – Tocando em grupo. (Foto: Magali Kleber).

Os princípios constitutivos, ou seja, os valores e os objetivos compartilhados definem a identidade da rede, assim como os princípios de natureza prática configuram o processo de atuação entre seus componentes. O cotidiano, com foco nas relações que sustentam rotinas, contém conjuntos de redes de relações inerentes às atividades humanas de toda ordem. No caso do PVL, a prática musical dos indivíduos e dos grupos sociais, imantados pelos seus contextos e pelo seu cotidiano, evidenciou-se como o fio condutor das atividades que dinamizavam redes de relações pessoais, musicais, etc. Redes espontâneas que derivavam da sociabilidade das pessoas mediadas pela prática musical que, por sua vez, davam sustentação aos propósitos do projeto.

Depoimentos exemplificam como os entrevistados da pesquisa entendiam e reconheciam as redes conectadas ao PVL. Carla, moradora da Comunidade da Rocinha, destaca que suas participações em diferentes projetos contribuíram para seu aprendizado musical. Na Escola de Música Pró-Arte – um dos projetos mais citados pelos alunos como um local de aprendizagem e *performance* musical – ela destaca a convivência com amigos da mesma idade e que tocam em grupo:

É legal porque é basicamente o pessoal do Villa-Lobinhos – os ensaios são [às] quartas e sextas, vai todo mundo junto daqui pra lá... às vezes a gente viaja e todo mundo se conhece e tem professores daqui que também tocam lá, como o Luis Cláudio, professor de violão daqui, toca trombone... a gente não paga nada justamente por ser bolsista, através da Tina, junto com esse convênio, com o Villa-Lobinhos. Nenhum dos Villa-Lobinhos paga. (Carla Mariana, aluna formanda do PVL em 2004)

A Pró-Arte – escola de música particular na cidade do Rio de Janeiro – construiu uma ligação muito estreita com o PVL. Tina Pereira, flautista e coordenadora do Projeto Flautistas da Pró-Arte, sempre inclui jovens bolsistas em seu trabalho. Foi professora de flauta doce no PVL, de 2000 a 2003, e estabeleceu um convênio informal, o que oportuniza o trânsito dos jovens estudantes de música entre os diversos projetos sociais. Cabe ressaltar que a Pró-Arte realizava projetos que oportunizavam a proximidade com os autores, arranjadores, músicos famosos do Rio de Janeiro, promovendo uma desmitificação na relação com o repertório e os artistas. A *performance* era compartilhada com os autores. A participação dos alunos do PVL em diversos contextos de ensino e de aprendizagem musical possibilitou novas inserções e fortaleceu a rede de formação de jovens músicos, misturando, inclusive, classes sociais. Carla reconhece, nessa fala, que se não fosse o Villa-Lobinhos ela não entraria na Pró-Arte:

[...] porque simplesmente eu não conheceria os flautistas... não vou saber como chegar, pra entrar. E aqui foi meio facilitado porque eu tinha aula com a Tina que convidou pra ir lá assistir e falou que já era pra começar tocando. E é muito legal porque eles incentivam muito, eles não deixam assim... “Ah... eu não sei tocar...”, “Não, você sabe tocar sim, você vai tocar sim”, porque eles acreditam muito na gente, no nosso potencial. Eu acho que isso é muito importante, porque às vezes o aluno acha assim “Ah... eu não sou capaz de fazer isso...” e o professor fala que você é capaz e que você vai conseguir, e quando a gente vai lá e vê que é capaz mesmo e consegue fazer e acho que isso é muito importante, eu acho que... isso é muito importante. (Carla Mariana, aluna formanda 2004)

Para Marquinhos, multi-instrumentista, morador da Comunidade Dona Marta, a participação na Pró-Arte foi uma experiência anterior à sua inserção no PVL. Foi encaminhado ao PVL por Rodrigo Belchior, coordenador pedagógico do PVL, e por Tina quando tinha nove anos de idade: “A Pró-Arte também foi um incentivador de eu ter gostado de chorinho e de samba.”

Em conversas, Jocielton, flautista, contou que tinha muita vontade de conseguir uma bolsa e entrar na Pró-Arte antes mesmo de ingressar no PVL. Conseguiu no primeiro ano através de um convite de Tina: “E eu aprendi muito, que lá tem repertórios variados e já fizeram Noel Rosa, Pixinguinha, Tom Jobim, e agora no momento estou fazendo Baden Powell.” Essa participação constitui-se em uma prática importante na formação musical de Jocielton e de todos os outros integrantes do PVL – Daniel, Ademar, Luis Cláudio, Diego, Marquinhos, Carla – pois trabalham naipes, os diferentes grupos de instrumentos, com a prática focada na *performance* do repertório sobre o qual se realizam os ensaios de naipes e do conjunto todo.

Outro projeto social bastante conectado com o PVL, no sentido de trânsito dos alunos e troca de experiências entre os coordenadores, é a ONG Escola de Música da Rocinha (EMR), já citada. A relação de solidariedade entre os projetos pode ser ilustrada pela cooperação entre eles para superar carências e dificuldades. Carla – estudante em três projetos – relatou que só pôde estudar flauta transversal e flauta doce porque a EMR emprestava os instrumentos para o PVL: “Como o Villa-Lobinhos é meio parceiro da escola de música, ela cede o instrumento pra tudo que eu precisar fazer; só se eu sair da escola eu teria que devolver o meu instrumento”. Dessa forma, Carla, além da Pró-Arte, participa ativamente dos dois projetos sociais e toca em vários grupos musicais como o Quinteto de Samba da Escola de Música da Rocinha, composto por flautas, violão, cavaquinho, voz e percussão; um grupo de samba de amigos que se juntaram, tocam na noite, em bares e restaurantes, ganhando cachê. E destaca que “a base de tudo, o chorinho, eu aprendi no Villa-Lobinhos”.

E a solidariedade entre os dois projetos revelou-se reconhecida por Gilberto, coordenador da Escola de Música da Rocinha, como um dínamo que aperfeiçoava o processo pedagógico-musical de ambos. Segundo ele, havia uma troca positiva na qual a proposta do PVL, bastante diferenciada dos outros projetos sociais, tornava-se complementar.

Pode-se perceber a prática solidária entre os projetos sociais e as instituições mencionadas, o que estabeleceu um vínculo produtivo entre eles. As relações com forte traço pessoal que se refletiam na instituição tinham origem no vínculo entre pessoas que compartilhavam objetivos e ideais em comum:

Eu não tenho contato com todos os projetos que têm vínculo com o Villa-Lobinhos, infelizmente! Mas, com os que eu já tive, principalmente a Orquestra da Grota lá de Niterói, nós temos uma relação muito boa, muito estreita e inclusive tivemos momentos de intercâmbio. A garotada já veio tocar aqui na Rocinha, fizeram um concerto maravilhoso aqui no ano passado e eu estou agora, provavelmente, convidando um rapaz de lá pra fazer um trabalho com a gente em Tanguá, que é um município próximo à Niterói, e só não existe um intercâmbio maior, por conta das distâncias... Mas sem dúvida existe uma relação muito boa entre esses projetos e um ambiente de solidariedade bastante claro. Existe uma relação institucional muito positiva que abre portas tanto pra um lado quanto pro outro no sentido da indicação dos grupos, nós indicamos os grupos de lá, eles indicam os grupos daqui... esse vínculo institucional traz benefícios para nós todos. (Gilberto Figueiredo, coordenador da Escola de Música da Rocinha)

Outro elo que constitui essa rede de projetos se localizava na favela Grota do Sururucu, Niterói, coordenado pelo Instituto ReciclarTE. Márcio Selles, músico e professor, criou a Orquestra de Cordas da Grota e constituiu um grupo instrumental que se apresentou no Museu de Arte Moderna de São Paulo, no Teatro Carlos Gomes, no Rio, no Museu de Arte Contemporânea e no Teatro Municipal, em Niterói. O grupo era composto por 12 jovens que tocavam violino, viola e violoncelo, entre eles Walther, formando do PVL, 2004, e seus irmãos Wagner e Felipe, três garotos da mesma família. Ao todo, somam-se seis jovens moradores dessa comunidade que tiveram ligação com o PVL. O repertório do grupo instrumental englobava música popular

brasileira e peças para orquestra de cordas de autores como Bach, Corelli e Schubert, entre outros.

O relacionamento entre esses dois projetos revelou características de horizontalidade, otimizando as propostas musicais de ambos os projetos sociais.

Revelou, ainda, uma simbiose no aspecto pedagógico-musical, uma vez que as aulas individuais com professores especializados, que os alunos dos naipes das cordas e sopros puderam ter no PVL, lhes permitiram atingir um nível técnico e interpretativo que propiciou a execução de obras para orquestra e solo. João Moreira Salles, mecenas do PVL, reconheceu e sublinhou, nesse depoimento, que a relação entre os dois projetos sociais resultou em uma troca profícua para o desenvolvimento de ambas as propostas musicais:

Eu sei de uma relação muito próxima com o pessoal da Grota e eu acho que ali há uma troca de experiências que ajuda a ambos [os projetos]. Eu acho que o Márcio da Grota aprendeu muito com o Villa-Lobinhos e na verdade alguns professores da Grota são professores do Villa-Lobinhos, dividem os mesmos professores e eu acho que o pessoal do Villa-Lobinhos se beneficiou muito do trabalho da Grota porque pôde incorporar à Orquestra Villa-Lobinhos um grupo de alunos e instrumentos que não aparecem usualmente quando você vai às comunidades carentes do Rio de Janeiro. Se não fosse pelo [projeto] da Grota [...] seria difícil imaginar que teria violino, violoncelo, viola, os instrumentos de uma orquestra. Então eu acho que aí há uma mistura extraordinariamente saudável de parte a parte. (João Moreira Salles, entrevista em 01/09/2005)

A relação entre os coordenadores mostrou-se marcada pela solidariedade, respeito mútuo e admiração. Presenciei cenas que me permitem inferir essas características no inter-relacionamento entre as pessoas que fazem e participam dessas instituições. Por ocasião de uma das visitas que fiz, chamou-me a atenção a forma como os coordenadores, Rodrigo e Márcio, cumprimentaram-se. Lançando mão de uma metáfora para expressar essa impressão, a situação pareceu-me dois caciques de duas tribos se encontrando, com festa sonora, representada pelos rufar dos instrumentos dos alunos, na chegada de Rodrigo ao espaço do projeto. Essa passagem foi significativa para a compreensão da dinâmica da rede que tece as práticas musicais entre os projetos e instituições que constituem os elos dessa trama sociomusical, em que meu ponto de partida foi o PVL. Um, entre os possíveis e inúmeros pontos de partida de uma rede e sociabilidade social. As favelas Comunidade do Morro Dona Marta e a Comunidade Grota do Surucucu, em Niterói, são pontos importantes da rede de organizações que interagem com o PVL.

A vivência dos alunos em contextos diversos, proporcionada pelo PVL, revela uma complexa rede de sociabilidade que possibilita uma ampliação de visão e compreensão do mundo, de



FIGURA 2

*Projeto Grota do Surucucu,  
Niterói – coord. Márcio Selles  
(Foto: Magali Kleber).*

suas comunidades e deles próprios. Assim, a noção de que podem compartilhar, e até mesmo retribuir as dádivas que receberam, aparece nos depoimentos como pontos significativos de suas identidades sociomusicais.

Visto como um fato social total o processo pedagógico-musical foi interpretado, nessa pesquisa, considerando os seus aspectos pluricontextuais e multidimensionais, e o sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as. A potência em se constituírem redes de sociabilidade musical, mobilizando motivações internas e, também, coletivas, é revelada nas ações comunitárias nos diferentes contextos: institucional, histórico, sociocultural e de ensino e de aprendizagem musical. Estes foram os contextos interpretados e analisados a partir de uma visão sistêmica.

A análise revela que a *performance* musical é um condutor dos processos de ensino e de aprendizagem, vista como fruto de práticas sociais motivadas pelos diversos sujeitos pertencentes a uma rede policêntrica. Os rituais coletivos como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros informais mostram-se como momentos de síntese das relações e das vivências proporcionadas pela música. O lazer, o aprender a tocar “naquele lugar”, o cuidar dos instrumentos, o realizar uma produção musical e os encontros com os amigos fazem parte do contexto do processo pedagógico-musical.

Trata-se de relações que são inerentes às atividades humanas e que podem ser consideradas como redes espontâneas, que derivam da sociabilidade humana construída na dinâmica do cotidiano das pessoas. A produção de saberes nas ONGs, considerando seu caráter *mutatis mutandis*, pode articular novos interesses de conhecimentos, novas suposições de visão de mundo, inovações organizacionais e, algumas vezes, novas abordagens para a ciência. Dessa forma, a figura de rede policêntrica, não hierárquica, traduz uma estrutura capaz de se alinhar a processos abertos na produção do conhecimento musical imerso no caldo das diversas culturas.

## referências

- BLACKING, J. Music, culture and experience. In: BLACKING, J. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University Of Chicago Press, 1995. p. 323-342.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- EYERMAN, R.; JAMISON, A. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- KLEBER, M. O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>>. Acesso em: 30 maio 2010.
- KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- NOHRIA, N.; ECCLES, R. G. (Ed.). *Networks and organizations: structure, form, and action*. Boston: Harvard Business School Press, 1992.
- NOVAES, R. Introdução. In: NOVAES, R.; PORTO, M.; HENRIQUES, R. (Org.). *Juventude, cultura e cidadania*. Rio de Janeiro: Iser, 2002. p. 11-20. (Comunicações do ISER, ano 21, edição especial).
- SHEPHERD, J.; WIECKE, P. *Music and cultural theory*. Malden: Polity Press, 1997.
- SMALL, C. *Musicking: a ritual in social space*. Cielo, Texas, Apr. 1995. Disponível em: <<http://www.musikids.org/musicking.html>>. Acesso em: 24 jan. 2006.
- SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 1996. p. 11-40.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Anppom, 2001, v. 1, p. 16-18.

Recebido em  
30/04/2011

Aprovado em  
26/06/2011

# Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior

Discourses of music teachers: culture and pedagogy in higher education practices

**EDUARDO LUEDY MARQUES** Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) ▶ [eluedy@gmail.com](mailto:eluedy@gmail.com)

## resumo

O presente artigo apresenta o resumo das principais considerações teóricas desenvolvidas em minha tese de doutoramento acerca daquilo que passei a designar como *discurso acadêmico em música* – uma instância que tanto reflete um determinado regime de verdades, sobre educação, música e cultura, quanto contribui para reificá-lo. Esse discurso é divisado, aqui, a partir do que professores de uma determinada instituição de ensino superior falavam acerca de cultura, educação e currículo. As seguintes questões nortearam o trabalho de investigação: como professores/as de música lidam com a emergência da noção de diversidade cultural? Que concepções de cultura e conhecimento em música se depreendem de tais discursos? Assim, três professores e duas professoras foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, tendo-se como contexto político e educacional a temática mais ampla da diversidade cultural. As análises evidenciaram que parte significativa dos enunciados evocados pelos sujeitos decorre de uma concepção cultural conservadora e de cariz modernista, a qual, legitimada pela via dos dispositivos institucionais dominantes, ainda assume proeminência por entre os discursos acadêmicos em música.

**PALAVRAS-CHAVE:** discurso acadêmico em música, formação superior em música, currículo e cultura

## abstract

The present study summarizes the most important theoretical considerations in my doctoral thesis about the *academic discourse in music* – a cultural and pedagogic instance that reflects a certain regime of truths on education, music and culture. The academic discourse in music is depicted here from the illocutory acts of music teachers concerning culture, education and curriculum. This discourse is confronted with the recent matters and demands put by the recognition of the cultural diversity, a phenomenon clearly identifiable in the contemporary western societies. The following questions orientated the study: how music teachers deal with the emergency of the notion of cultural diversity?; Wich concepts of culture and knowledge can be depicted from the academic discourses in music? To answer those questions, five music teachers were interviewed, having the cultural diversity as an important academic issue. The analysis reveal that a significant part of the statements evoked by the subjects elapses a conservative and modern conception of culture that is legitimated by the institutional instances and that still assumes prominence amongst the academic discourses in music.

**KEYWORDS:** academic discourse in music, higher education in music, curriculum and culture



## ponto de partida

O presente trabalho é devedor da tentativa de compreender e problematizar o substrato das discussões acaloradas que ocorriam numa determinada comunidade acadêmica em música. Uma problemática implicada nos seguintes questionamentos: como tomar os discursos de professores e professoras de uma instituição superior de ensino de música, acerca de cultura, música e educação, como um dado a ser problematizado e formalizado em termos de um objeto de investigação? Como fazer isso quando eu mesmo me encontrava tão intimamente envolvido, participando ativamente de tais atos ilocutórios?

Devo dizer que tudo isso começou com uma troca intensa de *e-mails* que, no início de meus estudos de pós-graduação, se deu numa *mailing list*. Nessa comunidade virtual, eu e outros participantes, professores e alunos de um programa de pós-graduação em música, empreendíamos verdadeiras batalhas culturais, lutando pelo significado último de nossas crenças sobre educação e currículo no âmbito da formação superior em música.

Foi a partir dessa *mailing list* que pude perceber como as discussões e embates teóricos, principalmente pela intensidade com que envolviam seus participantes, forneciam uma amostra significativa da importância capital que atribuíamos a nossos discursos – tanto por conta das premissas teóricas contidas nas visões de mundo e concepções de cultura que ali se desvelavam quanto pelos sentidos e significados que faziam circular, evocando outros discursos – sobre cultura e educação, basicamente – através dos quais efetivamente falávamos e defendíamos nossas posições.

Passei, assim, a compreender aquelas instâncias discursivas como parte significativa de um conjunto maior de saberes, o qual passei a denominar de “discurso acadêmico em música” – um discurso qualificado, que versava, em última análise, acerca do que deveria valer como cultura e, conseqüentemente, do que se teria como legítimo de ser ensinado e de constar como conhecimento curricular. Passei a querer interrogar criticamente esse discurso, a buscar interpelar, tanto naquilo que através dele se afirmava quanto se negava, os pressupostos epistemológicos subjacentes às suas concepções de cultura e pontos de vista acerca de educação e currículo.

Posteriormente, percebi que poderia tratar de instâncias discursivas mais localizadas, mais próximas a mim, o que me permitiria maiores possibilidades de interlocução. Poderia situar tais instâncias discursivas num mesmo lócus acadêmico, através do qual esses discursos circulassem de um modo menos disperso, comparativamente ao das comunidades virtuais que se estruturavam a partir dos textos e dos embates que ocorriam nos grupos de discussão de internet.

Parecia-me cada vez mais atraente a ideia de que as dimensões culturais e pedagógicas do discurso acadêmico em música poderiam ser capturadas a partir do que professores de uma determinada instituição de ensino superior de música teriam a dizer acerca de cultura, educação e currículo – ou seja, para além dos textos acadêmicos, dos artigos científicos e, também é claro, dos *e-mails* (por vezes impertinentes e desaforados) contidos num grupo de discussão.

Além do que, situar os debates no âmbito da educação superior justificava-se por serem tais instituições instâncias importantes de afirmação e legitimação de conhecimento e de visões de mundo. Afinal, como afirma Giroux (1999), as instituições de ensino superior produzem uma ordem particular de narrativas, sendo, por isso, locais profundamente políticos e normativos:

[...] a universidade não é simplesmente um lugar para se acumular conhecimento disciplinar que possa ser trocado pelo emprego decente e pela mobilidade ascendente. Nem é um lugar cujo propósito seja meramente cultivar a vida da mente ou reproduzir o equivalente cultural do “*Masterpiece Theater*”. Acredito firmemente que as instituições de educação superior,



independente de seu status acadêmico, representam lugares que afirmam e legitimam as visões de mundo existentes, produzem novas, e garantem e moldam relações sociais particulares; simplificando, são locais de regulamentação moral e social. (Giroux, 1999, p. 108)

Em outros termos – e a partir da ênfase na dimensão política da educação, tal como incorporada por autores como Giroux (1995, 1997, 1999, 2003) e McLaren (1997, 2000), proponentes importantes da chamada pedagogia crítica – passamos a reconhecer o ensino superior como uma esfera cultural pública importante,

[...] que cultiva e produz histórias específicas de como viver ética e politicamente, [cujas] instituições reproduzem valores selecionados e abrigam, em suas relações sociais e práticas de ensino, conceitos específicos em relação a que conhecimento é mais valioso, o que significa conhecer algo e como se pode construir representações de si, de outros e do ambiente social. (Giroux, 1999, p. 108)

No que concerne mais especificamente à área de música, a relevância de se investigar as representações, ideias e valores que conformam seu campo discursivo justificava-se pela seleção que efetivava (e ainda efetiva) sobre repertórios e práticas musicais; por serem suas instituições locais “onde se cultiva o ‘bom gosto’”, nos quais podemos observar “a distribuição de valor que permeia as classificações sociais dos repertórios” (Travassos, 2005, p. 11). Ou seja, espaços privilegiados de legitimação e instituição do cânon cultural e musical.

Pois assim foi: dos debates no espaço virtual de uma *mailing list* para as conversas, através de entrevistas intensivas com professores de uma determinada instituição de ensino superior de música que busquei traçar os contornos de meu objeto de investigação.

Para a delimitação do problema de pesquisa, parti de dois pressupostos inter-relacionados. Em primeiro lugar, o de que o discurso acadêmico em música configurava-se como um dispositivo de efeitos culturais e pedagógicos, cujos saberes e valores tanto refletiam quanto divisavam um determinado regime de verdades acerca do que deveria contar como conhecimento válido em música e educação musical, um discurso qualificado que operava sobre sistemas culturais e seus significados.

É preciso dizer que a noção de pedagogia, aqui, associada ao *discurso acadêmico em música*, não era relativa apenas à subárea da educação musical, mas aos processos pedagógicos mais amplos em música. Em outros termos, as implicações culturais e educacionais do discurso acadêmico em música não se referiam apenas à subárea da educação musical, mas à formação acadêmica em música como um todo.

Em segundo lugar, partia também do pressuposto de que os significados divisados pelo discurso acadêmico em música se viam confrontados com questões e demandas sociais, políticas e educacionais postas pelo advento da noção de multiculturalismo – compreendido aqui tanto como um corpo teórico quanto decorrente do reconhecimento de um fenômeno claramente identificável nas sociedades ocidentais contemporâneas (Canen; Moreira, 2001).

A noção de diversidade cultural passava não somente a ser discutida como também incorporada nas políticas educacionais nacionais. Já contávamos com a recomendação de incorporação dessa temática, na formação de professores, em diretrizes e parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1998, 2004). Era, pois, de se perguntar acerca do que isso representaria em termos de uma necessária política cultural e curricular para as instituições de ensino superior em música.

## situando o problema

Acima de tudo, acreditava que a discussão acerca da diversidade cultural e do multiculturalismo se fazia necessária, principalmente quando nos dávamos conta que no âmbito acadêmico-institucional em música, de uma maneira geral, tende-se a conceber as práticas pedagógicas como algo dissociado das questões políticas e culturais mais amplas da sociedade. De fato, mesmo nas áreas de educação musical e etnomusicologia – áreas de saber nas quais as vinculações entre cultura e sociedade são mais evidentes –, as implicações políticas e culturais das questões que envolviam a produção e sistematização do conhecimento em música e, portanto, a própria noção de autoridade envolvida no estabelecimento de seu cânon acadêmico, não pareciam figurar como questões centrais a seus campos de investigação.

A partir de tais considerações, busquei responder as seguintes questões: *como professores/as de música lidavam com a emergência da noção de diversidade cultural em suas práticas pedagógico-curriculares? Que concepções de cultura e conhecimento se depreendiam dos discursos acadêmicos em música?*

### **o discurso acadêmico como objeto de estudo**

Através do discurso docente podemos ter acesso àquilo que o professor pensa/diz a respeito de sua própria prática (a despeito das prescrições do texto curricular); e o que ele pensa/diz do conhecimento curricular, ou seja, podemos ter acesso às maneiras como o currículo é compreendido, criticado ou reificado pelos professores. Através do discurso docente, podemos ter acesso àquilo que é dinâmico e contingente, àquilo que se faz mais presente na prática do que propriamente no texto curricular.

Além disso, o discurso é parte significativa da atividade docente e pode ser tomado como “uma modalidade de comunicação especializada”, situada numa determinada ordem ou estatuto de saber. Nessa perspectiva teórica, o discurso docente não resulta de escolhas individuais autônomas, mas sim de uma ordem de saber instaurada a partir de forças que definem o que deve contar como conhecimento legítimo e “verdadeiro” (Díaz, 1998).

Dito de outro modo, a ordem dos saberes em música, seu estatuto e fundamento epistemológico são construções sociais e históricas, politicamente comprometidas, uma vez que resultam de forças que lutam por valer suas verdades. Admitir seu caráter contingente tem implicações importantes para a discussão de seus efeitos culturais e pedagógicos: a possibilidade de que essa ordem possa ser criticada e contestada, de modo que outras narrativas, experiências e pontos de vista possam vir não só a reivindicar a legitimidade de suas perspectivas e interesses, mas também a resistir à imposição das verdades totalizantes do “conhecimento universalmente válido”.

### **o discurso como uma prática**

A questão da correspondência entre o discurso e a prática, ou entre discurso e “realidade”, é por vezes tomada como um problema a ser considerado. A ausência de tal articulação poderia ser tomada como uma lacuna num trabalho de investigação que consideraria “apenas” o discurso dos docentes sem que houvesse a verificação de uma correspondência (ou falta de) entre o discurso dos docentes e suas práticas concretas.

No entanto, outras premissas teóricas, aqui consideradas, podem nos ajudar a melhor situar a problemática da relação entre discurso e prática. Ou, pelo menos, a problematizá-la de modo mais adequado em relação à perspectiva epistemológica adotada.<sup>1</sup>

Nesse sentido, seguindo Fischer (2001, p. 207, grifo da autora), as “coisas ditas” encontram-se radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, por isso,

ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito [...] o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (Fischer, 2001, p. 207)

Ou seja, não são propriamente “as coisas” que interessam, nessa perspectiva – apesar de que elas sejam importantes – mas sim os significados atribuídos a elas. E, mais que isso, aquilo que permite que as coisas sejam pensadas de uma determinada maneira (e não de outra). O interesse não residia, portanto, na correspondência factual entre palavras e coisas, ou entre teoria e prática. Mas, sim, nos interditos, nas possibilidades, postas em ação por um determinado campo discursivo.

Uma noção importante, decorrente de tais premissas teóricas e epistemológicas, é que, se por um lado, os sujeitos do estudo não deixavam de ser os autores de seus próprios atos ilocutórios, por outro, seus discursos não pertenciam somente a eles, ou não se originavam unicamente deles. Até pela posição que ocupavam – a de representantes de uma instituição de ensino superior –, eles não só falavam, mas também *faziam falar* determinados discursos, acionando enunciados acerca do que significa conhecer algo e, em se tratando de docentes, de como esse conhecimento era organizado, hierarquizado e avaliado.

A tarefa que se descortinava, enquanto possibilidade de questionamento crítico da ordem discursiva que se buscava compreender, residia, pois, na compreensão daquilo que através do discurso acadêmico em música se interditava, ou daquilo que se permitia enquanto conhecimento verdadeiro.

Além disso, esse discurso revelava-se também através das relações que estabelecia com outras formações discursivas que podiam lhe ser concorrentes, que podiam rivalizar com suas “verdades” – tais como os recentes discursos provenientes das matrizes teóricas e epistemológicas que se encontram subjacentes ao feminismo, ao pós-colonialismo, ao multiculturalismo crítico, aos estudos culturais, etc.

Assim, o discurso acadêmico em música foi apreendido a partir das maneiras como respondia a certas questões provenientes das demandas contemporâneas do multiculturalismo, de certas provocações epistemológicas oriundas da chamada “virada cultural”, a partir da maneira como lidava com questões contemporâneas postas pelo advento da noção de diversidade cultural.

1. Refiro-me aqui às perspectivas epistemológicas pós-modernas e pós-estruturalistas as quais, animadas sobretudo pela chamada “virada linguística”, enfatizam, de um lado, o papel da linguagem e do discurso na constituição do social e, de outro, a noção de cultura como uma prática de significação e local privilegiado das políticas de representação.

## sobre os sujeitos

Para a realização do estudo, três professores e duas professoras de uma instituição de ensino superior de música, todos pós-graduados e já com um longo histórico no magistério superior, foram tomados como sujeitos da presente investigação, compondo um determinado grupo representativo das seguintes subáreas a que cada um pertencia: educação musical; práticas interpretativas; musicologia; etnomusicologia; composição e análise.

Os professores compunham, assim, um grupo heterogêneo que, além do fato de ensinarem música na mesma instituição de ensino superior e de representarem certas subáreas de conhecimento em música, terminaram sendo reunidos, em última análise, por terem manifestado interesse em participar do presente trabalho de investigação.

Esses sujeitos foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, a partir de um roteiro semiestruturado, no qual se buscou discutir suas assertivas acerca de educação, currículo e cultura, tendo-se como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural.

É preciso dizer que eram sabidas as limitações heurísticas do estudo no que dizia respeito à representatividade daquele grupo de professores não apenas em relação à própria instituição, mas também relativamente à própria área de música. O que não significa dizer que os dados produzidos fossem irrelevantes para a discussão curricular e pedagógica mais ampla no âmbito do ensino superior de música brasileiro. Os sujeitos do estudo, afinal de contas, pertenciam a uma instituição representativa por sua própria relevância histórica,<sup>2</sup> sendo, portanto, representantes de uma parcela importante do pensamento acadêmico em música, não só refletindo os discursos dominantes da área sobre educação e cultura, mas também reproduzindo-os através das reflexões acerca de suas próprias práticas.

Cinco professores, portanto, foram os sujeitos desse estudo. Nomeados por pseudônimos, os professores encontravam-se, assim, situados relativamente às subáreas de conhecimento a que pertenciam:

- Educação musical – Fanny
- Práticas interpretativas – Callado
- Musicologia – Cecília
- Etnomusicologia – Benedito
- Composição e análise – Heitor

Essa não era uma classificação estanque: alguns dos professores pertenciam originalmente a uma determinada subárea, mas haviam cruzado as quase sempre tênues fronteiras que separam essas áreas de saber.

Por exemplo, Fanny é graduada em instrumento, pertencendo, pois, à subárea das práticas interpretativas. No entanto, fez mestrado e doutorado na área de educação musical e tem efetivamente se dedicado à educação musical.

2. Uma instituição que existe há mais de cinco décadas, na qual gravitaram nomes importantes no cenário musical brasileiro, que oferece cursos de composição, regência, licenciatura, instrumento e canto, e que conta com um programa bem estabelecido de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Callado, por seu turno, era graduado em canto, mas, apesar de ter feito mestrado em educação musical, tem se dedicado mais efetivamente à área das práticas interpretativas.

Cecília, tendo se formado em piano, pós-graduou-se em etnomusicologia. Tem, no entanto, se dedicado preponderantemente – tanto como pesquisadora quanto como professora – à musicologia histórica.

Benedito, tendo percorrido um caminho semelhante ao de Cecília, no entanto, identifica-se sobremaneira com o campo de pesquisa da etnomusicologia.

Heitor talvez seja o único, dentre os demais, a ter permanecido “fiel” à sua área de origem: a composição e análise.

Um roteiro de entrevista foi estruturado em torno de certas questões atinentes à educação e à formação superior em música. Dentre estas, destaco as seguintes:

- Que implicações a lei 11.645 tem tido para a estruturação curricular de um curso de graduação em música?<sup>3</sup> Que implicações haveria para a formação superior em música, por conta das ações afirmativas, ter de lidar com as experiências de alunos quilombolas ou indígenas?
- Como você avaliaria a afirmação do professor Antonio Flávio B. Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que tem informado os processos de formação escolar e acadêmica?

As entrevistas ocorreram durante os meses de abril e junho de 2008. Foram todas gravadas e transcritas pelo próprio pesquisador que as submeteu posteriormente aos seus entrevistados. A despeito da textualização feita a partir das conversas com os professores buscar assegurar a inteligibilidade das falas, procurei preservar ao máximo a coloquialidade de nossas conversas, buscando tanto quanto possível manter as maneiras com que os professores e professoras se expressavam.

O que se segue é a representação, um tanto resumida, de alguns dos principais aspectos encontrados e problematizados, bem como de parte das considerações teóricas acerca dos resultados e conclusões a que cheguei a partir das análises realizadas. Os dados encontram-se estruturados a partir dos seguintes tópicos discutidos.

## entrevistando os professores

## representando os dados: aspectos

3. Lei de 10 de março de 2008, que faz uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a lei 9.394, a conhecida LDB de 1996), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (ver Brasil, 1996, 2008).

### A lei 11.645: currículo e lutas por representação

Ao perguntar sobre a lei 11.645, busquei discutir o significado das demandas por uma educação superior atenta à diversidade cultural. Afinal, o pressuposto fundamental para a elaboração da referida lei é a importância simbólica da história e cultura de grupos historicamente marginalizados, tais como os povos indígenas brasileiros e as comunidades afrodescendentes, nos currículos da educação básica.

**P:** Como é que você vê as implicações desta lei [a 11.645, que obriga os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a incluir em seus currículos o estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena] para a formação acadêmica superior?

**Heitor:** Preferia não ter esse nome, assim, "história da cultura africana e indígena". Porque a história da humanidade é a história da humanidade, essas culturas fazem parte da história geral.

Noutro trecho, o professor complementa:

**Heitor:** Eu acho estranho a obrigatoriedade desse estudo [refere-se ao estudo das culturas da cultura e da história afro-brasileira e indígena], porque pra mim parecia que ele era a própria vida das pessoas. [...] Eu acho que se sabe, aqui na Bahia, muito menos sobre Shakespeare do que sobre... Se você pegar um aluno que entra na universidade hoje, ele certamente [...] não tem a menor ideia do que é a *Divina comédia*, por exemplo. Certamente ele não leu, talvez ele tenha ouvido falar, mas que ele leu, não leu. Então, assim, essa cultura europeia, ou a "Grande Cultura" do Velho Mundo, eu não vejo ela aqui. [Vejo] em muito pequena escala. Que cultura eu vejo aqui? Vejo a cultura africana e, em menor parte, indígena.

O discurso do professor Heitor aponta claramente para a necessidade de uma formação acadêmica centrada na cultura erudita europeia. Evoca-se, no discurso acima, uma concepção de cultura tradicional e perfeita, devedora de uma noção moderna de conhecimento que reafirma seu caráter supostamente universal. Assim, os estudos acadêmicos deveriam levar os alunos a conhecerem o *patrimônio cultural da humanidade* – não por acaso, representado, no exemplo dado, pelo cânon literário de Shakespeare e Dante Alighieri.

Posição semelhante é manifestada pela professora Cecília:

**Cecília:** [...] *não penso, assim, na maneira de mudar o currículo, em vista de cada um vir de uma região diferente*. Por exemplo, em termos de história, eu vou dar aula de história da música, eu vou falar sobre Idade Média, sobre Barroco, sobre Renascimento, quer dizer, *eu tenho um conteúdo a cumprir*.

E, em outro trecho:

**Cecília:** [...] *se ele [o aluno] quiser falar sobre música africana, por exemplo, aí então ele tem de ser meu aluno, no caso, de folclore, para fazer essa distinção*. [...] *Porque o conteúdo que até então a gente tem nos livros falando sobre história da música ocidental não contempla música africana*. Então eu separo a questão assim, com relação ao conteúdo e o que é que eu posso usar de multicultural nesse sentido.

Percebe-se como certas fronteiras que hierarquizam e determinam os saberes que podem e que não podem figurar num programa de ensino de história são estabelecidas. Por isso, a música africana não poderia ser abordada na disciplina de *História da Música* – normalmente tida como repositória do cânon artístico e cultural *da humanidade* – mas sim no espaço delimitado pela disciplina de Folclore.

### Desafiando a lógica dominante: ações afirmativas e a noção de conhecimento em música

A citação a Moreira (2002) acerca da necessidade da reelaboração de conteúdos que concorreriam para desafiar a lógica curricular e educacional dominante – eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual – buscava provocar os professores a discorrerem a respeito da vinculação entre uma necessária noção de cultura com as questões identitárias e as lutas por representação.

**P:** Como você avaliaria a afirmação de um especialista em currículo, o professor Antonio Flávio B. Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica?

**Cecília:** Que tem o quê?

**P:** Que tem informado os processos de formação escolar e acadêmica. Ou seja, algo que diz respeito não só à prática do professor, na escola, mas à própria formação do professor.

**Cecília:** Quer dizer, a gente tem uma formação que não tem nada a ver [risos] É isso o que eu estou entendendo? Quer dizer, a formação que nós temos é uma formação que não é muito adaptada... eu tô entendendo assim, [há] um preconceito... [...]

**P:** ele acha que é importante desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual. Ou seja, essa lógica predomina, ela é dominante. Como é que a gente pode desafiar isso?

**Cecília:** Isso aí também é muito complicado...

**P:** Não precisaríamos desafiar essa lógica?

**Cecília:** Não.

**P:** Não é preciso desafiar, ou você acha que ele não está certo em afirmar que há uma lógica dominante?

**Cecília:** Eu sou o que sou, porque eu aprendi assim, porque meu professor é eurocêntrico, é preconceituoso, porque é uma formação... Eu não penso dessa maneira. Eu penso que uma pessoa, ela tem... depois que você tem uma série de informações, você procura o seu caminho, você não fica preocupado se é... como é que chama... a questão do homossexual, do heterossexual... você segue o seu caminho.

Da fala de Cecília depreende-se a noção de que os saberes não se localizam, contingencialmente, nas experiências subjetivas, coletivas ou individuais: “depois que você tem uma série de informações, você procura o seu caminho”. Um discurso cuja noção de conhecimento, como um atributo de uma razão desimpedida, deve pairar acima das restrições e contingências históricas, sociais e culturais.

Tal concepção de conhecimento impõe limites para a aceitação de outras vozes e posições de sujeito, principalmente quando estes passam a representar um “desvio” em relação às vozes e posições dominantes.

Assim, “seguir o seu caminho, a partir das informações que se tem”, pode significar a aceitação não problemática de que há um conhecimento “verdadeiro” e que este nos conduz a decisões e atitudes mais “corretas”. Assim, o conhecimento – idealmente neutro, desprovido de intenções – não teria a ver com diferentes perspectivas e experiências, nem tampouco com as relações de poder que determinam os regimes dominantes de representação.

**P:** O aluno ser homossexual, mulher, negro, indígena, cigano... você acha que o ponto de vista dele, a perspectiva dele não é afetada pela experiência dele, por ser mulher, ou por ser gay, ou por ser cigano?

**Cecília:** Eu lhe digo, sinceramente, da minha posição: eu não tenho esse tipo de preconceito, eu não fico, por exemplo, questionando... eu tenho aluno que é pagodeiro – entenda, tocador de pagode... tem outro que gosta de pop, tem outro que tem banda de não sei o quê, tem outro que veio de uma cidade lá do interior, sabe? Na realidade, quando eu vou dar minha aula, *eu estou preocupada com o conhecimento que eu vou passar pra ele, né?*

Por não reconhecer a existência de relações de poder assimétricas que definem não só quem será autorizado a falar, mas também as maneiras como o conhecimento é construído a partir de tais relações, alguns professores assumem que sua prática não deve ser afetada por considerações de raça, etnia, gênero, sexualidade, etc. Certamente por isso, a professora Cecília não vislumbrava, por exemplo, qualquer conflito nessa relação entre saberes e identidades, ou seja, não tomava como problemáticas as maneiras como os sujeitos apropriam-se dos conhecimentos a partir de suas localizações culturais específicas. Tal posicionamento é reafirmado a seguir:

**P:** Que implicações haveria para a formação superior em música a consideração das ações afirmativas – cotas para negros, para índios, cotas para quilombolas?

**Cecília:** ... [silêncio]

**P:** De que maneira isso poderia afetar a sua prática?

**Cecília:** Não, a minha prática não afeta; não é porque é quilombola, é negro, ou é amarelo... isso não... O que eu acho que afeta é não ter condições de frequentar, isso aí sim, isso afeta.

Ao estabelecer que os saberes e a razão, legitimados num dado currículo, seriam correlatos de uma posição pretensamente neutra e “universal”, muitos professores deixam de considerar o fato de que os alunos falam e compreendem a partir de outros lugares, cujas experiências são marcadas por outras posições de sujeito, muitas vezes diversas das de seus professores – sejam as de classe, raça, gênero, sexualidade, região, geração, etc.

**Callado:** [...] essas terminologias, de afrodescendente, indodescentente, quilombolas, eu considero uma *subtração do pensamento humano*. [...] fui até criticado uma vez num seminário de música afro, quando as pessoas falavam muito de consciência negra e eu disse, em alto e bom som, que, *pra mim, consciência não tem cor. Não tem consciência negra, branca, azul, amarela ou vermelha, existe uma consciência geral, que é a consciência humana*.

As afirmações acima manifestam a crença liberal-humanista da igualdade entre os seres humanos, tomada como um princípio fundamental que deveria estruturar sociedades democráticas. Não faria sentido, pois, assumir que as experiências de silenciamento, marginalização e exclusão das vozes de certos grupos sociais e culturais decorreriam de uma maneira racializada de produzir e legitimar desigualdades e privilégios; e nem que a noção de conhecimento poderia vincular-se às experiências identitárias, tais como as de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade.

Uma posição divergente, no entanto, seria afirmada pela professora Fanny:

**Fanny:** [...] de uma certa maneira, os currículos estão sofrendo pressões de classes que não tinham voz há um tempo atrás. Por exemplo, como eu vejo na Escola de Música agora a introdução do curso de Música Popular, que é uma coisa que se fala muito, mas que, realmente, não tinha tido nenhum tipo de possibilidade de penetração. Era uma coisa que



se fazia, um tanto quanto que à margem da Escola, né? [...] Eu vejo que esses paradigmas, eles, de uma certa forma, vêm sendo quebrados, tanto pelas cotas, de entrada de negros... e nessas alturas, eu já me pergunto se a gente não deveria ter cota para todo tipo de coisa, não somente para a cor da pele... e pra tantas outras coisas. Eu vejo que essas coisas estão sendo quebradas.

Se em parte dos discursos analisados podia-se perceber atitudes e concepções culturais etnocêntricas e conservadoras, em Fanny encontramos um posicionamento francamente favorável ao reconhecimento da importância e legitimidade da diversidade cultural. No entanto, com o professor Benedito, ainda que em seu discurso encontremos a defesa do respeito à diferença e a crítica àquelas atitudes conservadoras, questões acerca de outras identidades envolvidas neste debate apontavam para as seguintes considerações:

**Benedito:** [...] eu tenho muitos amigos homossexuais, gosto deles, *mas eu não posso pregar o homossexualismo*, quer dizer, *não me parece a coisa certa a fazer*. Eu não posso ser intolerante, *eu não posso prejudicar a pessoa porque ela fez essa opção*, entende? Mas, por outro lado, se fizerem proselitismo, eu não vou gostar. *Então, eu não favoreceria conteúdos que favorecessem, digamos, a prática do homossexualismo [...].*

E, em outro trecho:

**P:** Mas você não acha que as posições, os lugares e os papéis que nós desempenhamos, como homem, como mulher, homossexual, heterossexual, branco, negro...

**Benedito:** Isso é problema deles, *a escolha é deles*, não precisa fazer clube.

**P:** A perspectiva de uma mulher, de uma compositora mulher, é a mesma de um compositor masculino?

**Benedito:** Não sei, talvez não seja, se não for melhor ainda. Quer dizer, eu não tô aqui para castrar ninguém, entende? Simplesmente, acho que certas coisas devem tomar seu curso.

Nossas crenças acerca da sexualidade, que fazemos circular através da ordem discursiva que acionamos e à qual pertencemos, manifestam as maneiras como concebemos a constituição de nossos próprios “eus”, além de indicar a parcialidade de nossas reivindicações acerca do conhecimento verdadeiro (Giroux, 1999).

As respostas às questões sobre sexualidade evidenciavam pressupostos teóricos tão conservadores acerca dessa temática quanto aqueles referentes à estética, ao currículo e ao conhecimento em música. Os vínculos entre aquilo que concebemos como conhecimento e a nossa localização como sujeitos sociais pareciam, pois, mais evidentes quando discorriamos sobre a sexualidade. Os trechos destacados acima terminavam por revelar como a “natureza situada do conhecimento” se manifestava, ainda que nossos discursos procurassem negá-la, através de reivindicações de neutralidade e objetividade.

Os trechos acima manifestavam os limites do conservadorismo às questões que envolvem a diversidade de papéis sexuais em nossa sociedade. Da equiparação da afirmação da diferença com “proselitismo” (“eu não posso pregar o homossexualismo”), até a menção à “escolha” que esses indivíduos fariam (e que, portanto, uma vez que eles “escolheram” viver assim, esse seria “um problema deles”), tudo isso manifestava os limites epistemológicos evocados por posturas conservadoras acerca das políticas identitárias.

## discussão

Uma parte significativa dos enunciados analisados revelava uma mentalidade cultural conservadora, cujo cariz modernista, legitimado por via dos dispositivos institucional-acadêmicos, parecia ainda assumir proeminência naquilo que passei a considerar como “discurso acadêmico em música”.

Apesar da heterogeneidade existente, ainda que não possamos falar no discurso acadêmico em música como um bloco monolítico, culturalmente conservador, ainda assim não podemos deixar de apontar para o fato de que parte importante dos discursos desses docentes aponta para uma política cultural de efeitos conservadores, evidentes na maneira de hierarquizar e selecionar saberes, habilidades e valores – os quais têm justificado, por exemplo, critérios de admissão de candidatos a vagas num curso superior de música – que se encontram ainda pautados na defesa de padrões de excelência e do mérito, definidos nos termos da assim chamada “alta cultura” ocidental.

Buscar compreender e questionar como as experiências humanas podem ser legitimadas, mas também contestadas, em práticas educacionais e institucionais diversas pode implicar uma importante mudança de atitude por parte dos educadores com vistas ao estabelecimento de uma política mais abrangente de cultura e de experiência em seus discursos e práticas pedagógicas.

Para tanto, seria preciso compreender as práticas pedagógicas como implicadas numa “política particular de experiência”, ou seja, como “um campo cultural no qual o conhecimento, o discurso e o poder interseccionam-se de forma a produzir práticas historicamente específicas de regulação moral e social” (Giroux, 1997, p. 124). Seria preciso levar em conta que a legitimação do conhecimento é sempre uma questão de localização de sujeitos numa determinada estrutura social e de poder.

De tais considerações epistemológicas, poderíamos, por exemplo, nos perguntar: que implicações práticas – em termos curriculares, metodológicos e didáticos – teríamos ao proceder à crítica de nossa práxis disciplinar, tradicionalmente meritocrática e eurocêntrica, para buscar incluir outros atores e atrizes sociais e, portanto outras experiências e vozes? Que consequências teríamos ao conceber uma formação acadêmica em música que buscasse levar em conta que “todos os atores e atrizes educativos podem desenvolver a condição de sujeitos da aprendizagem e do currículo” (Macedo, 2007, p. 67)?

Questionar o discurso acadêmico em música, em função de tudo aquilo que, através dele, se limita e, efetivamente, exclui, pode nos ajudar a propor alternativas às práticas pedagógicas e curriculares divisadas por esse discurso. Admitir seu caráter contingente tem implicações importantes para a discussão de seus efeitos culturais e pedagógicos: a possibilidade de que essa ordem possa ser criticada e contestada, de modo que outras narrativas, experiências e pontos de vista possam vir não só a reivindicar a legitimidade de suas perspectivas e interesses, mas também a resistir à imposição de verdades totalizantes em música e educação musical.

## referências

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. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – temas transversais*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2011.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

DÍAZ, M.. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, 2001.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

\_\_\_\_\_. *Os professores com intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACEDO, R. S. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural*. Salvador: EDUFBA, 2007.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 15-38, 2002.

TRAVASSOS, E. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da Abem*, n. 12, p. 11-29, 2005.

Recebido em  
30/04/2011

Aprovado em  
17/07/2011

# A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical

The music teachers' music: social representation of “good music”  
in the musical repertory categorization

**MÔNICA DE ALMEIDA DUARTE** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) ▶ [monicaduarte33@gmail.com](mailto:monicaduarte33@gmail.com)

## resumo

Neste trabalho, utilizando o referencial da teoria das representações sociais, apresentaremos a análise retórica do resultado de entrevistas aplicadas a 20 professores de música do município do Rio de Janeiro por meio da qual puderam apresentar exemplos da música que conhecem, da que apreciam e da que têm em casa na forma de discos, fitas, CDs, DVDs, MP3 ou outros. Dessa maneira, chegamos à representação social de “música de qualidade” construída por aqueles professores e condensada na metáfora da música como alimento. Essa metáfora agencia as argumentações dos professores em defesa do fato de que todo o repertório trabalhado em sala de aula, seja de que gênero for, será absorvido pela “audição aberta” do aluno e se transformará em seu próprio repertório.

**PALAVRAS-CHAVE:** representação social, música, análise retórica

## abstract

From the perspective of the Social Representation Theory, we present in this article the rhetoric analysis of the interviews given by twenty music teachers from the Rio de Janeiro district. By this mean, the interviewees could present examples of the music they know, the music they appreciate and the music they have at home on discs, tapes, CDs, DVDs, MP3 or similar. In this way, we come up with the social representation of “good music” built up by those teachers and condensed in the metaphor of music as provision. This metaphor support the teachers argumentations in defense of the fact that all the repertoire used in classroom, whatever the genre is, will be absorbed by the student’s “open hearing” and will become his/her own repertory.

**KEYWORDS:** social representation, music, rhetoric analysis

Uso que um grupo social faz dos objetos "pode dizer" o que ele, grupo social, "é". Esse uso está condicionado às teorias que fundamentam e configuram o próprio grupo como tal, as teorias que lhe dão uma "identidade". Essas teorias são representações sociais construídas e comunicadas pelas pessoas em sua intersubjetividade (Jovchelovitch, 2008). A existência dos objetos está condicionada, por sua vez, aos acordos que se estabelecem nos grupos sociais. Buscaremos desenvolver essa afirmação a partir da exposição do resultado da análise retórica do discurso de 20 professores de música do município do Rio de Janeiro, pela qual chegamos à representação do objeto "música de qualidade".

Inicialmente, escolhemos cinco professores de acordo com os seguintes critérios: mais de cinco anos de magistério em escola de educação básica e formação acadêmica superior à graduação com alguma produção artística ou acadêmica. Cada um desses cinco professores indicava, para entrevistarmos, um colega que considerava "competente" e que atuasse em escola de educação básica, sem necessariamente ter de seguir os demais critérios utilizados para a formação do primeiro grupo. Essa estratégia em rede visou facilitar a constituição do contexto no qual se desenvolve a pesquisa, ou seja, um grupo profissional cujos membros se reconhecem, mutuamente, em suas práticas.

As entrevistas foram desenvolvidas pelos estudantes da disciplina Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) após passarem por treinamento adequado. Os estudantes desenvolveram a entrevista como uma das tarefas curriculares da disciplina, visando conhecer os "saberes profissionais" dos professores de música e buscar compreender como eles utilizam e mobilizam esses saberes no seu trabalho cotidiano em escolas de educação básica localizadas na cidade do Rio de Janeiro. O grupo, composto por dez estudantes, foi subdividido em cinco duplas para a realização das entrevistas. O uso de duplas na realização de entrevistas, além de minimizar as inseguranças decorrentes da novidade da tarefa, propicia a obtenção de maior fidedignidade do resultado da entrevista, uma vez que seus membros ajustam as respostas e observam com maior acuidade o evento.

Ressaltamos que, no caso da nossa pesquisa, gênero, formação acadêmica, tempo de magistério, características da escola em que cada professor entrevistado atua não foram variáveis que consideramos válidas para a análise dos argumentos apresentados. Justificamos essa opção afirmando, com Michel Meyer (2002), que a negociação dos sentidos entre as pessoas é motivada pelas intenções de aproximação ou mesmo afastamento de algo ou alguém, a qual define o contexto no qual desenvolvem suas argumentações. No nosso caso específico, em que professores de música se voltam para alunos do curso de formação de professores de música, aquelas variáveis se apagam na negociação, não se impõem na construção das argumentações mais do que a própria intenção dos entrevistados em convencer os licenciandos sobre a viabilidade (ou não) do ensino de música na escola de educação básica.

A entrevista foi realizada no local de trabalho de cada professor, em horário de intervalo, sendo as seguintes questões apresentadas visando apreender a representação de "música de qualidade": 1) Que tipos de música você conhece?; 2) Dê três exemplos de músicas da sua preferência; 3) Qual o repertório de discos que você mais tem em casa?

Na análise do discurso dos professores de música consideramos as seguintes questões: Sobre o que se fala? Quem fala? Quando fala? Como fala? Por que fala? Buscamos compreender o discurso em seus próprios termos e estabelecer a lógica que ligou os dados às proposições

do estudo. Para tanto, utilizamos a estratégia definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), Reboul (2000) e Fahnestock (1999), como também baseamo-nos nas proposições teóricas referentes à teoria das representações sociais. Identificamos as figuras de linguagem no discurso dos professores, notadamente a metáfora que agencia os discurso e oferece uma base semântica para a construção das demais figuras.

Identificamos metáforas por meio: a) de marcadores clássicos tais como “X é como se fosse Y”, ou “X é o mesmo que Y”, sendo X e Y diferentes; b) do aposto; c) dos comparativos “assim”, “da mesma maneira que”, “semelhante a”; d) de expressões como “a imagem que mais me ocorre...”; “para fazer uma comparação”; “a melhor maneira de dizer isto...” (Mazzotti, 2003, p. 24).

As figuras de linguagem expressas nos argumentos condensam todo o movimento que a pessoa faz ao acomodar o “objeto” ao pensamento e tentar comunicá-lo. O caráter retórico está tanto na produção quanto na recepção do argumento que sintetiza representações. Sobre esse aspecto vamos nos deter a seguir.

## **as figuras como linhas de raciocínio ou argumento – os tópicos**

Nos últimos 20 anos, linguistas cognitivos, a partir de Lakoff e Johnson (2002), têm demonstrado amplamente como a escolha de uma palavra de um campo semântico estranho ao contexto em que está sendo construído o discurso pode indicar os sistemas conceituais envolvidos no processo de significação. Uma visão funcional das figuras como epítomes dos argumentos em um discurso ultrapassa a visão das figuras como meramente decorativas.

Mas o que significa dizer que figuras verbais epitomam linhas de raciocínio?

Um epítome é, em um sentido, um sumário, um abstrato contendo todas as partes essenciais de um trabalho ou texto mais amplo e, em outro um pouco diferente, é a seleção representativa ou exemplar desse texto mais amplo. Como um diagrama, a figura condensa a relação entre os diversos elementos envolvidos na construção do sentido, uma relação que constitui, em si, a argumentação. Se o texto puder ser reduzido em apenas uma sentença, emblemática do todo, ela, a sentença, será a figura.

É sobre essa visão funcional que firmamos nosso trabalho de análise do discurso dos professores, visando depreender a representação de “música de qualidade”. A compreensão dos argumentos apresentados por meio de discursos enfatiza a sutil relação entre escrever/falar, pensar e operar diversas ações e atividades.

Táticas de argumentação como opostos, séries, reversos e repetições são tomadas como uma ilustração da matéria-prima do raciocínio humano. Sendo assim, concordamos com Fahnestock (1999) quando afirma que as figuras são parte do uso cotidiano da linguagem. Uma visão mais profícua das figuras substitui a ênfase sobre “o que as figuras são” por “o que elas ajudam a operar”: as figuras como intimamente ligadas ao argumento e às formas de expressão dão consistência ao trabalho de análise que desenvolvemos (Duarte; Mazzotti, 2004).

Antes de tratarmos da análise dos argumentos apresentados pelos professores entrevistados, precisamos levar em consideração o objeto dos acordos entre orador e auditório, sem o qual não há argumentação. O acordo é pressuposto do ponto de partida e do desenvolvimento da argumentação e é agrupado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) em duas categorias: uma

relativa ao real (fatos, verdades e presunções), a outra relativa ao preferível (valores, hierarquias e lugares do preferível).

Em relação aos elementos do acordo prévio relativos ao real, os fatos só o são se puderem ser atrelados a alguma verificação possível do grupo em que se insere o orador e/ou o auditório. As verdades, por sua vez, são nexos necessários ou prováveis construídos entre os fatos. Já as presunções, ou o que chamamos "verossímil", são o que o auditório admite até prova em contrário (Mazzotti; Oliveira, 1999; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000; Reboul, 2000).

Já na categoria de elementos do acordo prévio, que dizem respeito ao preferível, encontramos os valores, base da construção de todas as questões nos domínios da argumentação (justo x injusto, bom x ruim, musical x não musical, entre outros) e são admitidos sem provas. As hierarquias, que expressam a superioridade de determinados valores sobre outros também fundamentam as argumentações. Os lugares do preferível (*topoi*), que fundam os valores e as hierarquias, dizem respeito à justificativa das nossas escolhas: "[...] lugares formam um arsenal indispensável, do qual, de um modo ou de outro, quem quer persuadir outrem deverá lançar mão" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 95).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) tratam das seguintes espécies de lugar: a) lugar da quantidade, pelo qual é preferível o que pode ser tomado em maior quantidade (ou menor risco), trata das normas das ações humanas enquanto normal, o que acontece com frequência; b) lugar da qualidade, pelo qual o preferível é o raro, o que não é banal, trata da norma enquanto o original; c) no lugar do único, que para Reboul (2000) sintetiza os dois primeiros, o preferível é o que se opõe ao comum, ao corriqueiro, ao vulgar e o que privilegia o único: "quanto mais o sábio se eleva, mais se aproxima do uno, do ser verdadeiro, do valor absoluto" (Reboul, 2000, p. 167). Os demais lugares estão vinculados aos três primeiros: d) lugar da precariedade, que se opõe ao quantitativo da duração, privilegia o que acontece poucas vezes; e) lugar do irreparável, relacionado com a quantidade, diz respeito aos efeitos de um ato que permanecerão indefinidamente, mas quando vinculado à qualidade apresenta como preferível o que não pode ser repetido; f) lugar da ordem, é preferível o que vem em primeiro lugar (anterior sobre o posterior); g) lugar da essência trata dos casos exemplares, o que "encarna melhor um padrão" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 106); h) lugar derivado do valor da pessoa, vincula-se à dignidade e mérito do sujeito.

Essas premissas que intervêm para justificar a maior parte das escolhas dos professores serão explicitadas por meio das figuras de linguagem presentes em seu discurso.

A seguir, trataremos do resultado da análise do discurso dos professores coletados durante as entrevistas.

Entre as músicas que conhecem, as músicas da sua preferência e as músicas que mais compram para si ou que mais possuem em casa há uma gradação crescente de proximidade que os professores estabelecem com elas. Dentro do valor de troca presente no argumento de comparação pelo sacrifício (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 281), pelo qual apresenta-se o valor de algo como motivação para determinados sacrifícios (compra, escambo, esforço pessoal etc.), dá-se mais valor àquilo que compramos ou buscamos ter perto de nós.

**A "música de  
qualidade"  
para  
professores  
de música**

Por desenvolvermos nosso trabalho no âmbito da epistemologia retórica (Carrilho, 1994a, 1994b), entendemos que as figuras de linguagem presentes no discurso dos professores foram construídas como sua resposta à questão da “música de qualidade” (o que é?) e como decorrência da influência do auditório universal, ideal regulador dessa construção (para quem falam?) que diz respeito ao sentido de pertença do orador a determinados grupos sociais (autoapresentação e autojustificação). Assim, é pertinente analisar as figuras de linguagem com vistas a apreender a sociogênese do sentido nelas epitomado. As figuras expressam o contexto discursivo suposto pelo orador, ao mesmo tempo é o lugar social que viabiliza a eficácia argumentativa. São fundamentais na classificação das coisas no mundo, sustentam argumentos sobre a realidade, o existente. Assim, coordenam significados, daí sua relevância para a ontologia do senso comum que é a representação social.

Mas, não se argumenta apenas por meio de figuras. Fazem-se inferências também com base na enumeração de exemplos, pelos quais se supõe factível alcançar uma generalização válida, nas palavras de Perelman e Obrechts-Tyteca (2000, p. 399):

A argumentação pelo exemplo implica – uma vez que a ela se recorre – certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares ou, pelo menos, sobre os efeitos da inércia.

Foi assim que entendemos, em nossa análise, os exemplos de repertório musical apresentados pelos professores.

Nossa análise não é puramente literária, sem relação com a persuasão. Voltamo-nos para o estudo da argumentação enquanto “lógica do verossímil” (Reboul, 2000, p. 89), enquanto condensação de argumentos (Fahnestock, 1999). Esses, repetimos, expressam o movimento de construção dos sentidos, matéria-prima das representações sociais. A construção do discurso dos professores de música em situações comunicacionais é um caso particular da abordagem teórica que procuramos defender. Por isso não podemos, juntando-nos a Reboul (1986, 2000), entender a separação entre retórica da argumentação e retórica de estilo. Se “o estilo é o homem”, como retoma Michel Meyer (1998) do escritor francês do século XVIII, Conde de Buffon, então ele utiliza o próprio estilo para afetar o auditório e encontrar nele assentimento para as suas ideias. Parafraseando Buffon, então, podemos afirmar que o homem constrói-se pelo estilo.

Tomando por referência os trabalhos de Travassos (1999a, 1999b) e Ulhôa (1997, 2001) agrupamos as ocorrências musicais em categorias apreendidas nos argumentos dos próprios professores.

Em relação “à música que conhecem”, obtivemos 19 referências à música erudita ou de concerto, dez referências à MPB, dez à música folclórica e dez a músicas do mundo. Já “todas as músicas” foi resposta que teve nove menções, das quais cinco vieram acompanhadas da observação “para selecionar para meus alunos”, sendo essa uma “obrigação profissional” do professor de música. O conhecimento musical do professor está associado ao seu grupo social/profissional de referência, o que fica evidente na fala de um professor entrevistado.

Eu ouço tudo isso, eu pesquiso, porque eu acho que no meu trabalho eu tenho que pesquisar muita coisa e acabo apurando isso pra passar pros alunos.



A fala reflete o argumento pelo sacrifício (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 28), base de todo sistema de trocas, não só no campo econômico, mas em toda a situação em que se avalia o "valor atribuído àquilo por que se faz o sacrifício" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 282). Por esse argumento, o professor explicita a comparação que desenvolve entre o esforço que desempenha ao ouvir "todo o tipo de música" e o valor que atribui ao objeto do seu esforço ("o ensino de música de boa qualidade"). Portanto, conhecer equivale a ouvir e analisar a pertinência do repertório para o seu uso didático ou mesmo para o uso ou fruição própria.

Por meio da analogia, outro entrevistado explicita a sua preocupação com os critérios de seleção do repertório de música que ouve cotidianamente:

Eu ouço tudo, apesar de ser muito crítico com o que eu ouço. Eu acho que ouvido é que nem paladar, você não coloca na boca qualquer coisa, você seleciona muito.

Por essa analogia, o sentido do paladar é transferido para o da audição e a música é considerada como alimento, metáfora cujo sentido procuraremos analisar adiante. Mas, adiantamos que a preocupação dos professores em "proteger" seus alunos da música de "má qualidade" – associada à música veiculada pela mídia – os faz buscar repertórios alternativos e os motiva a pesquisarem "novos padrões" musicais.

Para se contrapor à música "imposta pela mídia" verificamos que os professores efetuam uma pesquisa de repertório que se volta para o repertório étnico ou folclórico e para o "repertório exótico" (Travassos, 1999b): a música étnica, a música folclórica, a música da cidade em que vivem os alunos, a música de Bali, a música do Japão, a música indiana, a música pernambucana, o calango. A audição das músicas de grupos étnicos ou regionais também foi identificada como estratégia eficaz para a ampliação do repertório do ouvinte (os professores e seus alunos), e se pauta nos lugares da unicidade – o repertório é original – e da essência – o repertório genuíno/puro do homem de tradição oral, sem as influências nocivas e desvirtuantes da mídia.

O repertório de música folclórica e de "música do mundo ou étnica" foi menos citado como resposta à questão "qual a música da sua preferência?" em relação ao resultado da pergunta anterior ("que músicas você conhece?"): sete referências à música folclórica e uma referência à música étnica ou "música do mundo". A inexpressiva citação "de músicas do mundo" ou étnicas como o repertório da preferência dos professores é surpreendente frente à ênfase dada à pesquisa que desenvolvem para recolher exemplos dessa categoria de músicas.

Recolhemos 39 referências à música erudita, a categoria que mais recebeu argumentos apresentados por meio de superlativos: "é a que eu gosto mais", "é a música que eu mais me identifico", como a seguir:

Gosto muito de música erudita, e... pra mim é um alimento da minha alma [...]. A música erudita é uma música que eu também tenho um gosto muito, muito especial, é algo que alimenta essa variedade, essa grandiosidade que eu acho que a música tem.

Há, nessa fala, a analogia entre música e alimento, e a criação de uma nova categoria (alimento para a alma). A estrutura dessa analogia pode ser descrita da seguinte forma: assim como o alimento dá vida ao corpo, a música dá vida à alma. Trata-se de uma dupla hierarquia, a qual associa a música ao divino. Se entendermos a alma como o "corpo espiritual ou das emoções", e a melhor maneira de o corpo assimilar elementos que o sustentam é por meio da ingestão desses alimentos, então podemos entender que a sustentação da alma (emoções) é

feita por meio da música erudita (e todas as ocorrências que estiverem de acordo com os critérios que as estabelecem como tal).

A música erudita é tomada pelos professores entrevistados, sobretudo, para a fruição pessoal, reservada para momentos especiais, ou de introspecção.

Já em relação à categoria “música popular” ou MPB, a qual obteve 28 referências, as citações aos artistas nos dão algumas pistas sobre a música a qual os professores se referem. Edu Lobo, Chico Buarque, Tom Jobim são artistas considerados canônicos no campo da música popular “de qualidade” (Travassos, 1999a, 1999b; Ulhôa, 1997, 2001). O mesmo ocorre com as citações à música brasileira, com as referências a Cartola e Pixinguinha. Sabemos, portanto, sobre o que os professores falam ao se referirem ao repertório popular e/ou brasileiro, quando apresentam nomes de músicos já consagrados como “clássicos” em seus diversos gêneros.

Quanto ao repertório que mais compram, a música erudita foi citada pela maioria dos professores. O índice de indicações ao repertório das categorias “música folclórica” e “músicas do mundo” sofre um aumento em relação ao quantitativo das respostas à questão anterior, pois agora a categoria “música folclórica” obteve oito referências enquanto “músicas do mundo” obteve cinco. O aumento relativo à indicação do repertório dessas categorias pode estar relacionado ao trabalho de pesquisa de músicas de diferentes padrões apontado pelos professores entrevistados como necessário à sua profissão. A pesquisa das músicas de outras culturas, de novos padrões e a pesquisa das músicas que os alunos ouvem fora da escola, das músicas que se fazem na região em que os alunos vivem, todas são encaradas como estratégias dos professores para a formação musical dos alunos.

Mesmo nessa subseção, as argumentações foram construídas sobre gradações as quais enfatizavam a resistência à música veiculada pela mídia por meio de pesquisa de repertório alternativo a ela. Os argumentos da pessoa e pelo sacrifício também foram notados na maioria das falas, especialmente para reforçar os méritos profissionais dos professores ao buscar desenvolver uma pesquisa de repertório “alternativo” à mídia que resultava em compra, notadamente de exemplares atualmente raros.

Em suma, os professores citam os repertórios que eles pesquisam para compra, especialmente formados por músicas das tradições orais, por buscarem o contraponto à mídia e por entenderem os produtos dessas tradições como algo mais “legítimo”, puro ou original, a expressão do homem afastado das influências da mídia.

No movimento de reconhecimento de ocorrências “musicais”, prevalecem os valores românticos: o único, o original, o distinto e o marcante na história (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000).

## conclusão

Ultrapassamos as questões redutoras dos métodos e técnicas de ensino e contribuimos para a crítica e reflexão dos discursos dos professores. Depreender os sentidos/representações sociais de “música de qualidade” construídos por professores de música pode levar à elaboração de um repertório de conhecimentos para a formação de futuros professores. Esse repertório é construído com base no estudo dos saberes profissionais, ou seja, os saberes tais como os professores os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano. Examinar criticamente as premissas que fundamentam as crenças em relação à natureza dos conhecimentos profissionais

leva ao questionamento das concepções sobre o conhecimento profissional presente nos cursos de formação de professores, oxigenando as práticas pedagógicas desenvolvidas. Precisamos, para tanto, considerar as "razões" que os professores oferecem para si mesmos quanto às suas práticas.

Fundados nas representações de seu grupo social/profissional de referência, os professores afirmam que qualidades como "autenticidade" (como a música das culturas orais), "espontaneidade" (como a música da "comunidade dos alunos"), e "sofisticação" (como a música erudita contemporânea ou construída sobre padrões "eruditos") são as que compõem o "seu" repertório musical. A música "dos professores" é aquela próxima à *essência criadora* do homem que, não influenciado pelos malefícios da indústria cultural, volta-se para uma produção "mais pura".

A música erudita, fruição pessoal do professor, ancora-se na metáfora *alimento da alma*, núcleo da representação de "música de qualidade". Por meio dessa metáfora os professores associam música erudita à vida (alimento) não física (alma), a vida da essência. O mesmo se encontra na argumentação dos professores sobre o repertório de música de qualidade, assim como nas respostas às questões apresentadas, a qual se coordena num argumento de dupla hierarquia baseada na seguinte estrutura: o que é de algum deus (elemento transcendente) é superior ao que é dos homens; assim como o alimento dá vida ao corpo, a música erudita/música "de qualidade" dá vida à alma.

Tal paralelo entre música erudita e música "de qualidade" expressa o apresentado pelos professores em suas argumentações, e amplifica algumas categorias de crítica da música erudita e de suas características para outros tipos de repertório, inclusive o popular. Esses professores lidam com determinado repertório popular ou de música brasileira da mesma maneira com que lidam com o repertório erudito, todos considerados canônicos. As citações a Cartola, Chico Buarque ou J. S. Bach são equivalentes no que cada um desses elementos representa para as categorias construídas pelos professores: seu valor está acima dos debates.

Esse é o movimento de acomodação do sentido de repertório musical produzido pelos professores entrevistados: a música erudita, transcendente, e a música étnica, pura, legítima e original. Nesse quadro, é construída a polarização entre música da mídia e música alternativa à mídia, seja ela erudita, popular, folclórica, brasileira ou de outras regiões do mundo, desde que passe pelo lugar da qualidade, dos valores românticos do único, do transcendente e do raro. Então, por meio da exposição do aluno à música de qualidade, "abre-se a sua consciência para a sua essência criativa", assim como "abre-se o seu ouvido" para a música que vale a pena ser ouvida, aquela de outras etnias ou voltada para as culturas orais, ou mesmo para os autores canônicos, já estabelecidos tanto na categoria de "música erudita", "música popular" ou "música brasileira". Todas essas manifestações musicais, entendidas como de "melhor qualidade", para as quais os alunos devem "abrir" os ouvidos, não precisam estar sujeitas às estratégias de venda desenvolvidas pela indústria cultural, já que estão consolidadas pela maioria, pois a trilogia Bach-Mozart-Beethoven está para a música erudita assim como a trilogia Caetano-Chico-Gil está para a MPB.

A linha de raciocínio que fundamenta essa argumentação dos professores alia-se à estrutura do conceito de música transcendente, ou do essencialismo. Nesse sentido, há uma essência musical que precisa estar presente em todas as músicas que os alunos apreciam, e é esta essência, acreditam os professores, nossos informantes, que precisa ser passada por

eles. Relaciona-se com a discussão sobre o “gosto musical”, aquele que é capaz de reconhecer ou legitimar algo como música, e que encontra no Romantismo um campo promissor se entendermos esse “gosto” descolado de qualquer referência ao *objeto*. Essa é a base sobre a qual se desenvolve a argumentação a favor da ampliação do gosto do aluno: a formação de um gosto que se aplicaria a qualquer tipo de manifestação musical. A discussão sobre a formação do gosto do aluno pressupõe a substituição do repertório do aluno por outro considerado de melhor qualidade por participar de uma realidade superior.

Além disso, tal como os alimentos que são ingeridos e assimilados pelo nosso organismo, a metáfora de música como alimento agencia as argumentações dos professores, em defesa do fato de que todo o repertório trabalhado em sala de aula, seja de que gênero for, será absorvido pela “audição aberta” do aluno e se transformará em seu próprio repertório.

A presunção de qualidade construída pelos professores é diametralmente oposta ao lugar da quantidade: *vale mais o que é raro*. Em contrapartida, torna-se banal e de pior qualidade o que é veiculado a mais pessoas, em massa. A não música é a de maior venda, de maior difusão, concebida para o consumo do maior número de pessoas, qualificada por isso como banal, intercambiável, homogênea e que precisa ser combatida, pois a pessoa que a consome alinha-se, ela mesma, a essas qualidades inferiores, já que o alimento de sua alma é uma música de “má qualidade”. Donde os professores ancoram a não música na música veiculada pela mídia. Será que alguns desencontros entre professores de música e seus estudantes não estão fundados na lógica da “não música”?

É provável que, ao negar a música veiculada pela mídia, pois entendem que seu valor está ligado estritamente aos aspectos quantitativos da venda, e se voltar para a música considerada “mais pura”, os professores estejam na busca da música transcendente, aquela que é a essência do “Todo”, do homem e das coisas do mundo. Retomando Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), encontramos fundamentação para esse movimento dos professores, que é subjugar os lugares de quantidade – a música da mídia vende mais – aos de qualidade: uma verdade mais essencial é buscada para que se possa formar pessoas superiores por se integrarem com a essência da música “de qualidade”.

O essencialismo afasta as pessoas, não permite a interação, o reconhecimento mútuo, pois afirma a música como algo em si e por si, sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo. Pela concepção essencialista dos sentidos, ficamos atados à concepção da origem das coisas fundamentada na crença de um mundo essencialmente imutável, onde cada homem ocupa uma posição única, pois é original. As pessoas, em sua essência original, podem ser consideradas seres que prescindem da interação com as demais na construção dos sentidos das ocorrências à sua volta.

A negociação entre as pessoas produtoras de conhecimento, no nosso caso, professores de música e licenciandos, se dá por meio do contraste entre regras e critérios específicos aos seus interesses, pretensões. Se o professor pretende construir um conhecimento que seja reconhecido por um determinado grupo, ele deve adequar-se às regras e critérios desse grupo para se fazer compreender e ser aceito. Caso seu objetivo for afastar-se ou mesmo buscar modificar algum elemento dessa crença, deve fazer o contrário e caberá ao grupo social, ou auditório, o veredicto final.

Não podemos deixar de lado a discussão sobre a construção do sentido da atividade educacional nas escolas para não repetirmos, perpetuarmos até, as práticas que muitas vezes criticamos.

## referências

- CARRILHO, M. M. A retórica hoje: um novo paradigma? In: CARRILHO, M. M. (Dir.). *Retórica e comunicação*. Porto: Edições Asa, 1994a. p. 9-18.
- \_\_\_\_\_. *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa, 1994b.
- DUARTE, M. de A.; MAZZOTTI, T. B. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social. *Educação e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 81-108, 2004.
- FAHNESTOCK, J. *Rhetorical figures in science*. New York: Oxford University Press, 1999.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003. v. 1, p. 89-104.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação. Minicurso na 22ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1999.
- MEYER, M. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- \_\_\_\_\_. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, M. et al. *História da retórica*. Lisboa: Temas e Debates Actividades Editoriais, 2002. p. 265-298.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- REBOUL, O. La figure et l'argument. In: MEYER, M. (Org.). *De la métaphysique a la rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1986. p. 175-187.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- TRAVASSOS, E. Vocações musicais e trajetórias sociais. *Cadernos do Colóquio*, n. 1, p. 7-12, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, n. 11, p. 119-144, 1999b.
- ULHÔA, Martha Tupinambá. Nova história, velhos sons. Notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. *Debates*, Rio de Janeiro, 1, 78-101. 1997.
- \_\_\_\_\_. Pertinência e música popular – Em busca de categorias para análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio*, n. 3, p. 50-61, 2001.

Recebido em  
28/04/2011

Aprovado em  
26/06/2011

# Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical

Understanding the music school: a contribution to the music education sociology

ELISA DA SILVA E CUNHA Centro Universitário Metodista - IPA ▶ [elisa.cunha@metodistadosul.edu.br](mailto:elisa.cunha@metodistadosul.edu.br)

## resumo

Este artigo pretende discutir dados parciais de um estudo de caso realizado em uma escola de música particular na cidade de Porto Alegre. O estudo de caso foi desenvolvido em tese de doutorado (Cunha, 2009) que teve como objetivo compreender a escola de música a partir da perspectiva da sociologia das instituições escolares. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram entrevistas e observações. Apoiado em autores como Estevão (1998), Castanho (2007) e Derouet (1987, 1995, 2000, 2002), o estudo mostrou que a escola é vista, sobretudo, como um lugar para aprender e ensinar música: 1) dotado de permanência, com missão e sustentado por valores; 2) com racionalidade específica; 3) com procedimentos próprios; 4) e com recursos instrumentais pertinentes. A compreensão da escola de música com aportes da sociologia pode fornecer subsídios para uma ação profissional mais crítica e consciente nesses espaços específicos de educação musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** escola de música, instituições escolares, sociologia da educação musical

## abstract

This paper intends to discuss some partial data from a case study realized in a private school of music in Porto Alegre, RS, Brasil. The case study was developed in the Doctoral Thesis (Cunha, 2009), which intended to understand the music school of music under the sociology of school institutions perspective. The utilized techniques of data collecting were: open interviews, semi-structured interviews and non-participant observation. Anchored in authors like Estevão (1998), Castanho (2007) and Derouet (1987, 1995, 2000, 2002), the study showed that the school of music is seen, over all, as a place to teach and learn: 1) gifted of permanence, with a mission and sustained by values; 2) with specific rationality; 3) with own procedures; 4) and with proper instrumental resources. The comprehension of the school of music with contributions from sociology can offer backgrounds for a more critic and conscious professional action in these specific educational spaces.

**KEYWORDS:** private school of music, school institutions, sociology of music education

## introdução

As escolas de música são espaços relevantes para a formação musical. Ao mesmo tempo, elas consistem em um dos espaços reconhecidos de atuação profissional do campo da educação musical, como mencionado por vários autores (Bellochio, 2003; Del Ben, 2003; Esperidião, 2002; Hentschke, 2001). Santos (2001, p. 41) afirma que “[...] entre os múltiplos espaços de atuação em educação musical hoje, [...] as escolas de música são campos consagrados, instituídos como legítimos, aos quais se dedicam músicos diversos”. É nessas escolas que ocorre a formação musical de muitos alunos que ingressam nos cursos superiores de música no Brasil e de profissionais da música que seguem carreira artística fora da universidade. Além disso, é nessas escolas que atuam egressos dos cursos de licenciatura e de bacharelado em música.

Existe um grande contingente de escolas de música com diversos perfis, entre elas as chamadas escolas de música livre ou alternativas, que se caracterizam por serem escolas de caráter privado e sem vínculo com redes ou sistemas de ensino público, sendo que os alunos pagam para estudar nessas escolas. Os seus professores, em muitos casos, são profissionais autônomos com atuação em diversas escolas, tendo, muitas vezes, atuação concomitante à de músicos intérpretes e compositores. Conforme Requião (2002, p. 63), a “legitimação de sua competência docente está ligada diretamente a sua atuação como músico”. Enquanto músicos, esses profissionais seguem a jurisdição profissional da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), porém nela, lei nº 3857 (Brasil, 1960), não existem dispositivos relacionados às escolas de música.

As escolas de música como instituições educativas estão livres das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) em termos de regulamentação curricular, e também são livres do controle de agências do Estado ou de instituições religiosas. Elas não conferem diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação. Dentre as escolas específicas de música no Brasil, existem também aquelas vinculadas a determinado sistema público de ensino, alguns denominados conservatórios.

Várias pesquisas têm abordado essas escolas de música em seus diferentes aspectos. Requião (2001) tratou dos saberes e competências dos professores no âmbito das escolas de música alternativas no Rio de Janeiro. Silva (1995) investigou as motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical de alunos de uma escola alternativa de música de Porto Alegre. Beaumont (2001) trata, em ensaio, de questões sobre a alfabetização musical em escolas de música. Autores como Gonçalves (1993), Arroyo (1999), Rodrigues (2000), Vieira (2001), Esperidião (2002), Amato (2004) e Viegas (2006) abordam respectivamente as concepções pedagógico-musicais, as representações sociais sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical, a institucionalização do ofício de ensinar, o denominado modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música, o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios, a memória musical de São Carlos (SP) a partir do estudo do conservatório da cidade, e ensino-aprendizagem de piano em um curso técnico em instrumento em São João Del Rei (MG).

Em alguns desses estudos aparecem críticas relacionadas ao ensino que ocorre nas escolas específicas de música, mas nenhum deles trata essas escolas como instituição, considerando sua complexidade enquanto unidades de ensino. A literatura mostra que o termo escola de música engloba vários modelos de instituições educativo-musicais, inclusive aquelas instituições próximas à tradição dos conservatórios de música segundo o modelo europeu. Nesse cenário, os modelos de análise dessas instituições a partir de uma compreensão sociológica mostram-se relevantes. As categorias analíticas bem como os tópicos discutidos neste artigo consistem em

um recorte dos dados da tese de doutorado (Cunha, 2009) que tratou de compreender a escola de música, de acordo com a perspectiva da sociologia das instituições escolares, realizando um estudo de caso numa escola de música particular na cidade de Porto Alegre. As questões iniciais da pesquisa foram: quais as especificidades da escola de música; quais os agentes especializados envolvidos; quais os procedimentos que lhe são próprios; que modelos de ensino estão presentes; que conteúdos estão presentes na escola de música; quais os recursos instrumentais pertinentes ao ensino de música; como os tempos e os espaços escolares se organizam. Essas questões levaram-me a uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual a compreensão ocorre pela experiência, ou seja, visa-se “compreender as inter-relações complexas entre tudo que existe” no que está sendo estudado (Stake, 1995, p. 37).

Na perspectiva qualitativa, o delineamento da pesquisa ocorre de forma circular e não linear, e, assim, a construção do objeto, a definição das questões, a revisão bibliográfica, o trabalho de campo e sua análise podem ser realizados em concomitância, seguindo os princípios de complexidade da própria realidade estudada. Essa singularidade do processo de pesquisa vai além dos aspectos estritamente metodológicos e implica também a forma com que o pesquisador vê e se insere na realidade pesquisada, cujo estudo e entendimento incluem a subjetividade do pesquisador, dos atores e da relação entre ambos. Uma das formas de conceber a definição do objeto de pesquisa é partir da intenção de que “[...] é preciso conhecer para conhecer melhor” (Deslauriers, 2008, p. 133). Para tal,

o objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída, e não somente à luz da literatura sobre o assunto, diferentemente de uma abordagem que seria hipotético-dedutiva. (Deslauriers, 2008, p. 134)

Assim, na pesquisa cujos dados parciais serão apresentados por este artigo, a construção do objeto seguiu delineamento semelhante. Seu delineamento iniciou-se quando busquei escolas de música da cidade de Porto Alegre para me aproximar desse campo de estudo e, a partir dele, refletir sobre que caminhos traçar na elaboração do projeto de pesquisa.

Adotei como método de investigação o estudo de caso, sendo a escola de música tomada como o caso de pesquisa, utilizando como técnicas de coleta dos dados observações livres e não participantes bem como entrevistas semiabertas com professores e membros da equipe diretiva da escola. Os entrevistados foram escolhidos pelas aulas observadas e pelas funções que exerciam na escola. Assim, procurei ter pessoas do corpo docente e da área administrativa para poder contemplar, em alguma medida, várias dimensões da escola.

Por questões éticas os nomes verdadeiros dos entrevistados foram substituídos por pseudônimos. Os dados coletados foram registrados em diários de campo e gravações em áudio. A análise foi feita a partir de categorias que emergiram dos dados empíricos e que foram problematizadas a partir do referencial teórico.

## referencial teórico

O estudo de uma escola de música analisada como uma unidade situa-se dentre os trabalhos sobre instituições escolares, num campo de estudo denominado sociologia dos estabelecimentos escolares. Nessa perspectiva a escola de música enquanto instituição de ensino é vista como

[...] um lugar social dotado de permanência, ou estabilidade, cercado de reconhecimento em



sua missão, mantido por recursos materiais e humanos delimitados, normatizados externa e internamente e, enfim, sustentado por valores, idéias e comportamentos que, no seu conjunto, constituem a cultura institucional, no caso, a cultura escolar. (Castanho, 2007, p. 40)

Pela natureza dos fenômenos organizacionais, pela sua complexidade, irregularidade e contradição, sua descrição e interpretação prescindem recorrer a um único modelo analítico. Estevão (1998, p. 216) propõe um quadro teórico de referências “[...] que possibilite um conjunto amplo de conjecturas sobre a estruturação e funcionamento deste tipo de organizações”. Assim, Estevão (1998, p. 217) apresenta uma proposta de conceitualização das organizações educativas privadas com um modelo mais amplo, a partir de pontos de intersecção das diferentes abordagens teóricas e metáforas, numa visão “caleidoscópica” do fenômeno, possibilitando um “[...] resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo”. É nesse sentido que o autor propõe entender as organizações educativas como fractalizadas, pois esse conceito pressupõe o sentido de multidimensionalidade, e, assim, as organizações vistas como locais cujas estruturas, práticas e comportamentos nem sempre são articulados. Além disso, seus saberes estão em constante construção e não raro com sentido incerto. Seus processos internos possuem lógicas de evolução que são marcados por “[...] sistemas de acção politicamente dinâmicos” e de alguma forma aleatórios (Estevão, 1998, p. 218). A noção de fractalidade inclui o sentido de múltiplas lógicas que são construídas a partir de “várias vozes” e sendo assim “[...] fluante e multidirecional no seu desenvolvimento” (Estevão, 1998, p. 218-219). Para Derouet (2000, p. 126; tradução minha),

os princípios geradores de regras, objetos (manuais, equipamentos pedagógicos, etc.), as rotinas de interpretação ou de acção constituem os mundos que se encontram ao nível do estabelecimento. O mundo que está em cada estabelecimento é composto de um conjunto heteróclito de regras, argumentos, de dispositivos, que se referem tanto a uma definição de estabelecimento como unidade de serviço público como a uma definição de estabelecimento como serviço privado, ou ainda como comunidade que cultiva a solidariedade entre seus membros, etc.

No campo específico da música, a pesquisa de Vasconcelos (2002) sobre os conservatórios de música em Portugal, seus professores, organização e política, também traz a perspectiva da complexidade para análise desse tipo de escola. Ele comenta que, enquanto organização, o conservatório é constituído de pessoas, “[...] sendo uma realidade construída socialmente”, e cujo poder organizacional é oriundo do envolvimento e “da participação individual em confronto com os pressupostos do outro” (Vasconcelos, 2002, p. 160). O autor ainda afirma que é um tipo de instituição complexa, multiforme e manipulada socialmente. Ele defende a tese de que “[...] uma escola como o conservatório de música encontra-se na coexistência e no confronto entre dois modelos: um oriundo da época industrial [...]” (Vasconcelos, 2002, p. 160) e outro modelo emergente que ele chama de paradigma pós-industrial. O paradigma pós-industrial seria marcado pela descontinuidade, pela debilidade dos sistemas, pelas alianças, pelo individualismo colaborativo, pela sustentabilidade social, pela diversidade de lideranças e pelo foco nas pessoas. Segundo Vasconcelos (2002, p. 160), o conservatório é uma organização complexa e “[...] simultaneamente acêntrica, funciona de uma forma anárquica por interacção espontânea, policentrada, tem uma multiplicidade de centros de poder autônomo e/ou semiautônomos, e ao mesmo tempo cêntrica, porque dispõe de um centro de decisão”.

Com as ideias apresentadas por Vasconcelos (2002), percebe-se que uma escola de música como o conservatório seria uma instituição marcada por incertezas e, até certo ponto, contingente. Ele afirma que uma escola como o conservatório é

[...] uma organização híbrida e complexa, uma teia de estruturas e de sentidos, de vontades e de estratégias, de símbolos e rituais, que coexistem e se confrontam em diferentes mundos e diferentes poderes que no seu conjunto, vão dar uma determinada coerência à organização como um processo de construção social, dotado de uma historicidade (Touraine, 1974) e de diferentes lógicas de acção, com uma identidade e competências distintivas próprias. (Vasconcelos, 2002, p. 147)

Ele completa, advogando que a “[...] multiplicidade de procedimentos e de sentidos que os diferentes actores atribuem à organização e à sua acção colectiva contribuem para que seja uma entidade singular”, onde muitos elementos coexistem (Vasconcelos, 2002, p. 148).

Os aspectos que particularizam a escola de música estudada podem ser apreendidos e explicados a partir de categorias que a caracterizam enquanto instituição. Portanto, num nível geral, são aspectos comuns às instituições e que, vistos no caso específico de cada escola, a singularizam. Assim, as especificidades da escola de música em loco estão vinculadas aos seus agentes especializados, aos seus procedimentos; modelos de ensino, conteúdos, recursos instrumentais e organização (Castanho, 2007). Ainda que a escola, de modo geral, seja complexa, dinâmica e constelar, como aborda Estevão (1998), seu carácter institucional traz-lhe uma dimensão de permanência ou estabilidade, dado pela sua missão. Ao mesmo tempo, como uma instituição, a escola de música se sustenta pelos seus recursos materiais e humanos, possui agentes com funções especializadas, seguindo regras dentro de diferentes valores e crenças.

## resultados e discussão

A visão caleidoscópica de Estevão (1998) sobre a escola parte de uma ampla visão dela considerando sua flexibilidade, a variedade de seus aspectos constituintes e o dinamismo de suas relações sociais, sendo que essas últimas constituem sistemas dialéticos, marcados por contradições e confrontos de interesses, por inconstâncias, rupturas e irregularidades, configurando a escola como um universo, em muitos momentos, imprevisível. Nessa perspectiva a escola é vista como uma instituição multidimensional, em constante transformação e construção, podendo ocorrer a desarticulação de suas estruturas, práticas e comportamentos. Esse conjunto de características faz da escola uma instituição “fractalizada”, visto que segue lógicas diversas, construídas a partir de “várias vozes”, provenientes de diferentes mundos. Assim, a escola, enquanto uma constelação, só poderia ser vista a partir de uma visão caleidoscópica, dada a “sua natureza políptica e constelar, onde a estrutura não é substantivamente fixada de antemão” (Estevão, 1998, p. 223).

Consequentemente, a escola constitui-se num sistema complexo, numa realidade compósita (Canário, 1996; Derouet, 1996), um lugar de contradições e desordens (Derouet, 1996). Considerando a multidimensionalidade da escola, bem como diversos pressupostos da sociologia das instituições escolares, foram trabalhadas seis grandes categorias de análise: 1) efeitos do lugar – permanência, missão, valores, ideias, comportamentos e crenças; 2) quem está na escola: público-alvo e agentes especializados; 3) a organização da escola nos aspectos administrativos e seus recursos instrumentais; 4) a organização da escola no aspecto curricular; 5) a organização da escola no aspecto pedagógico; e 6) práticas culturais: saraus, concertos, apresentações. Optei por apresentar neste artigo três das seis categorias, por considerar que estas parecem estar mais refletidas, de alguma forma, nos discursos que criticam as escolas de música, tanto num nível de senso comum da área de educação musical quanto no nível científico, evidenciado nos trabalhos que se referem às escolas e seu ensino.

Na perspectiva da escola de música como um lugar dotado de permanência, encontrei como uma das ideias: a escola como um lugar de se aprender a tocar um instrumento. De acordo com uma das professoras,

as pessoas procuram uma escola de música pra aprender a tocar um instrumento. Eu acho que dificilmente alguém procura uma escola de música pra, simplesmente, apreciar melhor música ou compor. Acho que isso já são coisas mais específicas. Nessas primeiras fases é assim. Depois elas vão manifestar o interesse por coisas que talvez elas não tenham buscado num primeiro momento. Mas a matéria-prima, o que mais se faz numa escola de música é ensino de execução. É dominar a parte técnica do instrumento, conseguir tocar as melodias no ritmo e alguma linha melódica com alguma expressividade. As pessoas buscam isso. É essa coisa que está mais acessível a elas. (Aracy)

Na escola investigada, apesar de existirem momentos em que o improviso e a composição musical são contemplados, essas vivências são decorrência de metodologias de ensino específicas, cujo foco principal é a execução. Essa característica parece ser comum a outras escolas, que possuem em geral o ensino de instrumento ou canto, complementado por uma disciplina teórica, em geral a teoria musical.

Outra perspectiva na conceituação de escola levantada por uma das professoras é a de que não há um modelo específico de escola. Um espaço pode se caracterizar como escola por ocorrer nele o ensino, ainda que cada profissional trabalhe por si, sem integração ou unidade. Essa suposta “desarticulação” é apresentada por diversos autores como uma das características das escolas (Estevão, 1998, 2004), e não, ao contrário do que o senso comum de alguns profissionais da área da educação musical possa supor, um indício de que tal espaço não seria uma escola por apresentar esse aspecto em sua constituição. Esse aspecto compõe caráter “compósito” (Derouet, 1996) da escola, sendo que essa desarticulação parece revelar muito mais a diversidade de opiniões, crenças, culturas, princípios de ensino, concepções de música, entre outros inúmeros aspectos que reiteram a ideia de que a escola de música, assim como outras escolas, possui uma plurirracionalidade (Canário, 1996; Derouet, 1996; Estevão, 1998, 2004).

De acordo com Castanho (2007), a racionalidade da escola pressupõe “agentes especializados” que realizam os diversos trabalhos. Esses agentes são entendidos como parte dos recursos humanos da escola. Os dados empíricos coletados permitiram um detalhamento sobre a formação e atuação desses agentes, bem como as suas formas de envolvimento nas atividades dela. Além disso, a escola é formada também pelos seus alunos e pais, ou seja, seu público-alvo, o qual contribui para determinar seu perfil e características.

O público-alvo é bastante variado. O perfil mais recorrente, em termos de interesse, é o “comercial”, que consistiria naquele aluno que está iniciando na música popular e não deseja se aprofundar muito nos estudos. Nesse caso o aluno inicia pela motivação decorrente das músicas que ouve e pela admiração por determinada banda ou música. Esse tipo de aluno tenderia a desistir da música quando vê que o papel de instrumentista ou cantor é diferente daquele de ouvinte e que requer um tipo de envolvimento e dedicação mais intensos, “independentemente do repertório” (Manuel).

O perfil dos alunos varia também no nível de aprendizagem musical, e em relação à faixa etária, que vai desde os 6 meses de idade até aproximadamente 70 anos. A escola abriga professores com muitas formações. Por ser livre, em termos de legislação, ela permite que professores com diferentes perfis de formação atuem nela. Todos os professores entrevistados possuem o

## **efeitos do lugar: um lugar dotado de permanência**

## **quem está na escola – a sua racionalidade**

curso superior em música, inclusive o gerente que desempenhava funções administrativas. Mas as trajetórias de formação são bastante distintas. Apesar de todos os professores possuírem formações semelhantes, o fato de alguns desempenharem cargos administrativos complexifica as relações de poder, conforme analisado também por Alves (1996).

A escola possui procedimentos próprios como as normas administrativas, princípios de ordem curricular e pedagógico que trazem para o espaço traços de singularidade. A organização e o funcionamento da escola de música pressupõem também a normatização. Nessas normas estão incluídos os deveres dos docentes e dos discentes. Ressalta-se que todos esses aspectos estão imbricados entre si. Dentre os aspectos que organizam a escola encontra-se sua dimensão como empresa e sua relação com os tributos e com os aspectos comerciais, trazendo a necessidade de regras administrativas, pois, enquanto empresa, a escola visa aos lucros e precisa ser autossustentável. Assim, é corrente a ideia de que certos princípios administrativos devem andar em sintonia com os princípios pedagógicos.

Tu pode ter uma escola, grandes ideias, grandes projetos musicais, com muito fundamento musical inclusive, e tu não ter um embasamento administrativo pra isso ficar de pé. [...] Então, a tua parte administrativa tem que acompanhar. Acompanhar nos processos, toda a outra parte musical. [...] Mas se não tem pessoas capazes de saber explicar e vender isso [...] não serve pra nada. Aí a maior dificuldade nisso é que essa equipe não é formada por músicos. Músicos não trabalham fazendo atendimento em secretaria, porque não entendem de processo administrativo, a maioria, o que é uma pena. [...] Então, eu acho que essa é a grande busca numa equipe administrativa de uma escola, de ter pessoas que tenham uma visão administrativa, mas que conseguem ter visão musical e vice-versa. (Manuel)

## **práticas culturais: saraus, concertos, apresentações**

As apresentações da escola, embora não sejam exclusivas, também são consideradas como um diferencial. A escola possui um grande investimento em eventos diversos como saraus mensais, apresentações de professores, apresentações de alunos produzidas por setores (erudito e popular) e ainda espetáculos de grande porte que a escola chama de musicais. Por possuir um auditório próprio a escola também oferece seu espaço físico a eventos de pessoas ou instituições de fora dela, como lançamento de livros e palestras. Ela também promove seminários e apoia apresentações de professores ou grupos musicais em que os professores participam. A interdisciplinaridade é um aspecto que também a particulariza, mesmo que outros espaços promovam cursos de mais de uma área além da música, essa escola possui uma dinâmica específica em relação à interdisciplinaridade. Ao ter como um dos diferenciais seus musicais, a interdisciplinaridade ocorre em virtude da produção desses espetáculos, havendo uma estreita relação entre eles e as aulas dadas.

Ainda que essa escola de música siga determinados pressupostos tradicionais de organização e de ensino de música, ao mesmo tempo ela apresenta diversos aspectos inovadores, mostrando dinamismo na sua constituição, sendo que a flexibilidade e a mobilidade constituem-se em alguns dos aspectos que a singularizam.

## **considerações finais**

Estudar a escola de música enquanto instituição educativa torna evidente diversos aspectos que podem ser próprios desse tipo de instituição e que, no entanto, podem ser tidos como óbvios. Ao trazê-los para a análise, este trabalho pode trazer para a área a consciência desses aspectos constituintes da escola, fazendo deles pontos de partida para a discussão da escola de música como campo de atuação profissional e de formação musical.

Um exemplo disso encontra-se na questão dos usos do espaço físico cuja organização ocorre em virtude da peculiaridade de seu objeto, a música e a sua natureza sonora. As aulas simultâneas requerem desse espaço um isolamento acústico para que o som de uma aula não interfira em outra. Mesmo assim, o ambiente escolar é preenchido pelos sons das diversas aulas simultâneas. É o som dos vários ambientes se misturando, ora se destacando conforme se passa por determinada sala. Isso parece gerar uma atmosfera única ao lugar que só é possível quando todas as aulas ocorrem ao mesmo tempo. De acordo com um dos professores,

esse meio tem que ter primeira coisa: música acontecendo, sempre, dentro da sala de aula, tá? Porque por incrível que pareça isso é uma cena muito comum de qualquer pessoa que trabalha em escola, mas isso é uma coisa muito diferente pra quem não é de nenhuma escola de música. Tu chegar e ver a aula acontecendo, cinco salas ao mesmo tempo. Tu pega qualquer pessoa fora da música e põe assim, caiu aqui, ela vai ficar assim oh...maravilhada. Ela não vai saber o que ouvir. Isso é algo muito diferente na rotina dessas pessoas que não tiveram nenhuma história com a música, entendeu? Então o ambiente é esse, certo? Professores que tocam, um ambiente onde a música aconteça. (Manuel)

Essa atmosfera gerada pela prática musical é que dá vida ao espaço. Manuel comentou que não basta ter um espaço físico "maravilhoso" e não ter o som no ambiente.

As discussões em torno da escola de música podem contribuir para o avanço de alguns pressupostos, já quase universalizados por certas visões de escolas de música e conservatórios, e que se têm tornado estereótipos desse tipo de instituição. A busca pela inovação, a constante transformação que precisa ter para acompanhar a demanda do mercado, por exemplo, são aspectos do estudo de caso realizado que parecem romper com um determinado estereótipo de escola de música.

Os aspectos analisados na escola de música apresentados neste artigo mostram a complexidade envolvida na escola de música, vista como instituição. O aspecto caleidoscópico que possui torna a escola um lugar de contradições, as quais, vistas como características, permitiriam novas reflexões e abordagens em relação a sua administração e questões pedagógico-musicais. A sociologia das instituições escolares e sua intersecção com a educação musical pode contribuir com a área de maneira inovadora, para que se possa repensar as escolas de música e o ensino que nelas ocorre.

ALVES, J. M. *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais: um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora, 1996.

AMATO, R. de C. F. *Memória musical de São Carlos: retratos de um conservatório*. Tese. (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BEAUMONT, M. T. de. Prática da alfabetização musical no Conservatório Estadual de Música de Araguari: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Comunicações de pesquisas e relatos de experiências*. Uberlândia: Abem, 2001. 1 CD-ROM.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 3.857, de 22 de dezembro de 1960*. Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico e dá outras providências. Brasília, 1960. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L3857.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3857.htm)>. Acesso em 10 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 10 abr. 2011.

## referências

- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. et al. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- CASTANHO, S. Institucionalização das instituições escolares no Brasil: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2007. p. 39-57.
- CUNHA, E. da S. e. Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- DEROUET, J. L. Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, p. 86-108, jan./fév./mars 1987.
- \_\_\_\_\_. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 225-257.
- \_\_\_\_\_. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, J. et al. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires. In: L'ECOLE dans plusieurs mondes. Paris: De Boeck & Lacier, 2000. p. 125-143.
- \_\_\_\_\_. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 5-16, set./dez. 2002.
- DESLAURIERS, J.-P. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.
- ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da Abem*, n. 7, p. 69-74, set. 2002.
- ESTEVÃO, C. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- \_\_\_\_\_. Sentidos de escola, profissional docente e formação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 20, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2004.
- GONÇALVES, L. N. Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 67-74.
- REQUIÃO, L. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. *Cadernos do Colóquio*, p. 98-108, 2001.
- \_\_\_\_\_. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente no músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, n. 7, p. 59-67, set. 2002.
- RODRIGUES, C. M. L. *Institucionalizando o ofício de ensinar: um estudo histórico sobre a educação musical em Porto Alegre (1877-1918)*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 41-66.
- SILVA, W. M. Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- STAKE, R. *The art of case study research*. London: Sage, 1995.
- VASCONCELOS, A. A. *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- VIEGAS, M. A. de R. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do curso técnico em instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da Abem*, n. 15, p. 81-90, set. 2006.
- VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: Cejup, 2001.

Recebido em  
30/04/2011

Aprovado em  
04/07/2011

# Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária

Collective musical practices: a look at coexistence in a community orchestra

**MARIA CAROLINA LEME JOLY** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ▶ [maroljoly@yahoo.com.br](mailto:maroljoly@yahoo.com.br)

**ILZA ZENKER LEME JOLY** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ▶ [ilzazenker@gmail.com](mailto:ilzazenker@gmail.com)

## resumo

Este artigo, resultado de uma pesquisa, tem como objetivo destacar e analisar os processos educativos presentes em uma orquestra comunitária que se originam na prática social da convivência de um grupo de músicos. O referencial teórico adotado é baseado nas obras de Paulo Freire, Fiori, Heller, Oliveira, entre outros específicos da linha de pesquisa de práticas sociais e processos educativos. Na área de educação musical foram adotadas obras de Beineke, Brito, Vanda Freire, Fonterrada, Kater, Penna, entre outros. Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório cujos dados foram coletados através de observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas com alguns participantes da orquestra. A partir da análise dos dados foi possível destacar algumas aprendizagens musicais, humanas e sociais, como o respeito às diferenças, paciência com o outro, amizade, solidariedade, entre outras que se dão através da convivência na diversidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** convivência, orquestra comunitária, educação musical e comunidade

## abstract

This paper is the result of a research, which aims to highlight and analyze the educational processes present in a community orchestra from the practice of social coexistence of a group of musicians. The theoretical reference adopted is based on the works of Paulo Freire, Fiori, Heller, Oliveira, among other specific from the research group of Practice Social and Educational Processes. In the area of Music Education were adopted works of Beineke, Brito, Vanda Freire, Fonterrada, Kater, Penna, among others. This is a qualitative research, with explorative observation and the data were collected by observations and semi-structured interviews with some participants of the orchestra. From the analysis of the data was possible highlight some music's, human's and social's learning, such as respect for differences, patience with the other, friendship, solidarity, among others, that happens in through coexistence in diversity.

**KEYWORDS:** social practices in coexistence, community orchestra, musical education and community

## introdução

Este artigo tem por objetivo descrever, compreender uma prática musical de orquestra baseada na construção coletiva de conhecimento, a partir da convivência e do diálogo. Práticas sociais e processos educativos que acontecem nesse ambiente de orquestra foram um dos focos de uma pesquisa, que assume um caráter exploratório, no qual as pesquisadoras participaram, observaram, conversaram e fizeram entrevistas.

Entendemos por práticas sociais as relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade na qual se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, com objetivos tais como: repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida; buscar o reconhecimento social das mais diferentes ações vindas de grupos comunitários menos favorecidos economicamente; propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas de racionalidade de pensar e de agir ou articular e para mantê-las; garantir direitos sociais e culturais; corrigir distorções e injustiças sociais; pensar, refletir, discutir e executar determinada ação. No âmbito de uma orquestra comunitária, os processos educativos são compreendidos pelo conjunto de aprendizagens que se dão, a partir da convivência, nos mais variados aspectos que surgem nas oportunidades de ensaios, viagens, festas do grupo e concertos. Esses processos educativos são de natureza musical, cultural e humana.

Iniciamos o trabalho de educação musical na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 1989, com pequenos grupos de crianças que vinham à universidade para participar de um projeto de extensão voltado para iniciação musical. A partir da importância que a UFSCar sempre deu à extensão universitária como espaço de produção de conhecimento e interação com a comunidade é que o projeto de musicalização foi se consolidando ao longo de 22 anos de existência, completados em 2011. O projeto inicial foi desdobrado em projetos mais amplos de formação de orquestras, cursos de formação continuada para professores da educação básica, curso de graduação e atuação em linhas específicas em programas de pós-graduação da UFSCar.

O que moveu e fortaleceu os projetos ao longo de tanto de tempo? Um olhar mais voltado para os resultados de pesquisas desenvolvidas no decorrer desses anos nos possibilita afirmar que a valorização das práticas sociais construídas com base na convivência diária, no respeito mútuo, na escuta e no diálogo construído com as pessoas que compõem os diferentes projetos é um dos fatores primordiais para a prática musical constante e manutenção dos grupos. Desses projetos, focamos neste estudo, que ora apresentamos, o grupo de prática instrumental denominado Orquestra Experimental da UFSCar, que tentaremos descrever e compreender ao longo do artigo.

Brandão (2005) afirma que as pessoas que se dedicam a projetos que envolvem práticas sociais devem ter em mente algumas palavras que estão em evidência e devem ser consideradas. Entre elas estão educação, movimento social, aprendizagem, processos educativos, participação, pesquisa, relação, relacionamento, interação e amor. A palavra amor aqui é entendida no sentido mais amplo, se referindo a experiências educativas múltiplas, de vários rostos, relacionadas a projetos voltados para formação de pessoas na escola ou fora dela, sempre em favor do desenvolvimento humano.

Os projetos educativos e sociais, com os quais trabalhamos, além de terem como referência os aspectos listados anteriormente, também preveem uma experiência cognitiva e reflexiva, um raciocínio motivado pelo encontro com o outro e a aceitação do outro ao nosso lado no cotidiano.

Na área de música, segundo Beineke (2003), a diferença de interesses é muito evidente: uma pessoa prefere tocar pandeiro, outra, flauta, outra gosta mais de cantar, outra, de compor,



arranjar e assim por diante. Essas preferências, de acordo com a autora, se manifestam também em termos de desempenho instrumental quando se observa a facilidade e/ou esforço de uma criança, jovem ou adulto em tocar uma flauta, por exemplo, enquanto outro instrumento lhe parece mais difícil ou quase impossível de tocar. O desafio é ainda maior, continua a autora, quando pensamos que, sendo a diversidade inerente ao ser humano, esta determina a variedade de pessoas que compõem os diferentes agrupamentos instrumentais, incluindo aí as orquestras. É nessa diversidade que acreditamos existir um potencial de ensino e de aprendizagem específico.

Ainda segundo Beineke (2003), é importante que se considere que, ao aprender música, ou ao realizar aprendizagens em qualquer outro campo do conhecimento, cada pessoa atribui significados próprios para aquilo que aprende, reconstruindo seus saberes a partir do seu próprio repertório de vida. Quando, então, pensamos num grupo musical, tal como a orquestra que aqui tomamos como base de estudo, parece-nos necessário e fundamental compreender o que significam essa heterogeneidade, essa diversidade de personalidades, pensamentos e histórias de vida para descrever e compreender como essas diferenças podem se constituir em material rico para educadores musicais e professores de maneira geral. O grupo instrumental constrói, na sua trajetória de aprendizagem musical, uma identidade específica como grupo, que, por sua vez, pode abrigar e valorizar a diversidade, a solidariedade e apoio às diferenças.

Linhares e Trindade (2003) destacam a defesa que Paulo Freire faz sobre a educação como ato dialógico e também como processo rigoroso, intuitivo, imaginativo e afetivo. A teoria do conhecimento de Paulo Freire, dizem as autoras, reconhece que os atos de conhecer e pensar estão diretamente ligados às relações que as pessoas estabelecem umas com as outras. O conhecimento precisa de expressão e comunicação e ele não é, de maneira alguma, um ato solitário.

O que é uma orquestra como ambiente de ensino e aprendizagem? Como se dá, nela, esse diálogo? Ela parece favorecer o desenvolvimento de relações afetivas, de processos criativos, de desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade auditiva proporcionando, o tempo todo, um diálogo dos músicos entre si, dos músicos com as regentes, dos músicos com os arranjadores, dos músicos com o público e, finalmente, de cada músico consigo mesmo. Nesse sentido, um estudo no qual foi possível deter o olhar para observar, descrever e compreender alguns dos diferentes processos educativos decorrentes de um ambiente de orquestra cria oportunidades de construção de um conhecimento significativo, tanto para a área de educação musical como para a área de educação.

As orquestras sinfônicas e filarmônicas do Brasil, na sua maioria, mantêm a mesma formação instrumental dos séculos XVIII e XIX, e apresentam, segundo Vanda Freire (2011), um repertório musical, prioritariamente, centrado nesses séculos, havendo apenas pequenas referências às músicas popular e folclórica da América Latina, contribuindo, assim, para a manutenção da cultura ocidental europeia dominante, negando a cultura popular, impedindo a inovação, mantendo padrões tradicionalistas. O tradicionalismo que nega a cultura popular não permite a compreensão e a transformação do ser humano em sua realidade. Para Fiori (1986, p. 9),

a cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se, refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva, realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele. A elaboração do mundo só é cultura e humanização, se inter-subjetiva as consciências. Elaboração que postula, necessariamente, colaboração-participação na construção de um mundo comum.

## **orquestra Experimental da UFSCar – um olhar para a convivência**

O exercício de manter o processo de criação vivo e permanente no núcleo da referida orquestra se dá tanto pela busca de um repertório de músicas que possa ganhar significado para cada um dos participantes como pela atenção específica que é dada às características, potenciais e limites desses músicos. É possível então, por meio da escrita personalizada das composições e arranjos, integrar e valorizar cada uma das pessoas, naquilo que elas conseguem fazer de melhor. A colaboração e participação na construção da orquestra como espaço de prática musical e social se dá pelo próprio funcionamento do grupo, no qual todos são responsáveis pelo cuidado com os instrumentos, pelas dinâmicas de montagem e desmontagem da orquestra, preparação e execução das viagens, cuidado de uns com os outros nos mais diversos aspectos, cuidado na busca do melhor resultado musical, o que valoriza e constrói a identidade e autoestima da orquestra como um todo.

A Orquestra Experimental da UFSCar, em 2011, possui cerca de 95 músicos, na sua maioria amadores, com idades variando entre 10 e 60 anos, que se encontram em dois ensaios gerais, três ou quatro ensaios de naipes específicos, ambos semanais, cerca de 30 concertos anuais, diversas viagens e festas organizadas pelo grupo, entre elas as tradicionais “Festa Junina” e “Festa de Natal”. Os objetivos da orquestra extrapolam aqueles estritamente musicais e avançam em metas para estabelecer, aprofundar e melhorar as relações humanas entre os seus diferentes participantes, sempre através da prática musical coletiva.

Nos espaços musicais da orquestra, essas pessoas de diferentes idades, conhecimentos, escolaridades, níveis sociais e econômicos convivem em todos os momentos que envolvem o fazer musical, de forma que é possível para um pesquisador ou pesquisadora observar os processos educativos que ali se desenvolvem. Considerando que um dos objetivos do grupo é favorecer o desenvolvimento humano por meio da interação entre pessoas advindas de diferentes classes sociais, culturais e econômicas, a preocupação com o desenvolvimento musical do grupo tem um sentido mais amplo do que aquele voltado para o desenvolvimento de técnicas que favoreçam a valorização de talentos. O conjunto de integrantes, com seus diferentes saberes, constrói sua própria história, o que, para Fiori (1986, p. 9) é “a temporalização do eu e do mundo num mesmo processo em que, juntos, se constituem e reconstituem, respondendo ao destino de seu encontro originário”.

Como citado anteriormente, a atenção dos processos educativos não está voltada somente para a aprendizagem musical inerente ao ambiente de orquestra. A Orquestra Experimental da UFSCar cria, constantemente, oportunidades de viagens, festas e situações de concertos que favorecem o diálogo entre seus integrantes, gerando aprendizagens importantes para o desenvolvimento de seus componentes tanto como parte do grupo como individualmente. Esses encontros propiciam momentos de convivência em que aprendizagens são trocadas por meio de conversas estabelecidas entre os músicos. Segundo Oliveira e Stotz (2004, p. 4),

estas conversas são trocas de experiências, pontos de vista e percepções, aproximações entre pessoas e entre saberes e experiências. É nesta convivência que o grupo se constrói e cria sua identidade. Conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente a frente [...] é a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber.

Esse direcionamento do olhar, voltado para as aprendizagens através do diálogo, proporciona ampliar os objetivos da prática de orquestra, recriando uma prática que faz uso do espaço musical com o objetivo de aglutinar pessoas para estarem juntas e aprender. Nesse mesmo fazer, a estrutura dessa orquestra reorganiza a ordem social ao colocar pessoas de classes econômicas diversas, jovens e adultos, músicos experientes e não experientes em um mesmo espaço que ora é conciliador, ora é conflitante, mas que os mantém unidos na busca do prazer de se fazer música.

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que a música é um *fenômeno universal*. Contudo, a música se realiza de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo. [...] Assim, se a música é um fenômeno universal, enquanto *linguagem é culturalmente construída*, diferenciando-se de cultura para cultura. Inclusive dentro de uma mesma sociedade – como a nossa, a brasileira –, diferenciando-se de grupo para grupo, pois convivem práticas musicais distintas, uma vez que podemos pensar na cultura e na arte eruditas, e nas diversas formas de arte e cultura populares, com sua imensa variedade. (Penna, 2005, p. 11, grifo da autora)

Essa diversidade de grupo para grupo, como aponta a autora, ganha uma especificidade na Orquestra Experimental da UFSCar, tanto no que diz respeito à escolha de repertório, quase todo composto por música popular brasileira, como nas relações sociais entre os músicos e entre o público ouvinte, também na sua maioria composto por pessoas que nem sempre têm oportunidade de frequentar teatros e salas de concerto. As experiências de tocar ou ouvir constituem um contato com a cultura, que, segundo Fiori (1986, p. 9), “diversifica e se determina pela forma particular de vida de um grupo humano”.

A Orquestra Experimental da UFSCar tem essa denominação porque “experimenta” outras sonoridades e agrupamentos na sua formação instrumental e humana. Outros instrumentos, tais como flauta doce e xilofone, utilizados com frequência na iniciação musical, e também guitarra, baixo elétrico, bateria e teclados, que são instrumentos populares entre os jovens brasileiros, são bem aceitos na formação da nossa orquestra, em contraponto às formações tradicionais de orquestra, nas quais esses instrumentos e seus músicos não têm espaço garantido. No entanto, na Orquestra Experimental esses instrumentos entram como naipes que acrescentam sonoridades inéditas em ambientes de orquestra, e que são valorizados nas sonoridades que surgem dos arranjos e composições escritos especialmente para eles e para a orquestra.

Com a preocupação de valorizar e disseminar músicas brasileiras, o repertório escolhido pela Orquestra Experimental da UFSCar é, prioritariamente, brasileiro. Sambas, chorinhos (sudeste brasileiro), baiões, xaxados, maxixes (nordeste brasileiro), milongas (sul do Brasil, com influência argentina), músicas populares e músicas contemporâneas fazem parte das apresentações em diversas comunidades de São Carlos e região, em concertos que acontecem não só em salas e teatros, mas também em ruas de diferentes bairros, clubes, praças públicas, escolas, propiciando ao público o contato com a cultura popular, através da música instrumental. Para Penna (2005), é necessário trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural.

Por trabalhar com músicos amadores advindos de diversos bairros da cidade, a Orquestra Experimental da UFSCar se caracteriza uma orquestra comunitária.<sup>1</sup> A principal característica dessa formação é que as pessoas que a compõem estão participando por uma escolha pessoal de fazer música em conjunto. O objetivo é constituir um grupo, que, segundo Heller (1992, p. 67),

define-se através de uma analogia de interesses e de objetivos, bem como mediante uma certa atividade em comum. [...] E na medida em que as relações indivíduo grupo deixam de ser casuais, na medida em que minha individualidade “constrói” o grupo a que pertenço, “meus” grupos convertem-se paulatinamente em comunidades. [...] Dois motivos podem estar na base da escolha de uma comunidade: o valor axiológico objetivo da comunidade, seus momentos favoráveis à essência humana; e a intenção de explicitar nela e através dela a própria individualidade.

Nos espaços musicais de uma orquestra comunitária, pessoas diferentes convivem em todos os momentos que envolvem a prática musical. Por agregar essa grande diversidade, é necessário e muito importante estabelecer o diálogo entre os músicos, para que haja um crescimento musical e humano capaz de transformar os participantes e seu mundo. Para Paulo Freire (1987, p. 78, grifo do autor), “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para *pronunciá-lo*, não se esgotando portanto na relação eu-tu”. Ainda segundo o autor,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelo permutante. (Freire, P, 1987, p. 79)

Paulo Freire, no conjunto de suas obras, traz o diálogo como aspecto imprescindível para que possamos olhar e compreender a nossa existência em sociedade como processo, como algo em construção, em constante transformação. Na experiência da orquestra, a música como forma expressão pode ser um meio de diálogo entre os músicos que tocam lado a lado, que se organizam em pequenos grupos, que reinventam as características de cada naipe de instrumentos e encontram formas expressivas de aproximação e comunicação. Consciente de si, de seu papel e de sua responsabilidade dentro do grupo, os músicos trabalham em conjunto nos diversos fazeres do cotidiano da orquestra, criando e fortalecendo laços de amizade. Essas relações afetivas ultrapassam os contornos da orquestra e o tempo tem nos mostrado que elas perduram ao longo da vida.

Uma orquestra amadora, sem retorno financeiro, depende da dedicação, do respeito e do compromisso de seus integrantes, transformando seus momentos de convivência em trocas de saberes, em que seus participantes se educam e se transformam através do diálogo, do respeito e do amor ao outro e à música. Para Paulo Freire (1987), não há educação sem amor e sem humildade.

1. A referência daquilo que chamamos de “orquestra comunitária” foi tomada a partir de estudos baseados em Telles, Pereira e Ligiero (2009), nos quais eles afirmam que as práticas comunitárias se caracterizam por sua valorização das histórias de pessoas e locais, nas quais o conceito de comunidade é entendido como uma entidade à qual as pessoas pertencem. Os laços sociais são maiores que as relações de parentesco, porém mais imediatos do que aquilo que comumente chamamos de sociedade. Dizem os autores que comunidade “é a arena onde as pessoas adquirem suas experiências mais fundamentais e substanciais da vida social, fora dos limites do lar” (Telles; Pereira; Ligiero, 2009, p. 8).

Para Freire a amorosidade, também compreendida como amor, é uma condição humana fundamental para a existência ética e cultural no mundo e com o mundo. Ele fala de uma amorosidade compartilhada, que auxilia o desenvolvimento de uma dignidade coletiva e uma esperança, muitas vezes utópica, de que esse amor seja condição referencial para se viver com justiça nesse mundo. O conceito de humildade recriado por Paulo Freire não se refere à submissão, modéstia ou fraqueza, mas aparece como uma das exigências das tarefas que educadores e educandos devem ter em busca da amorosidade, do respeito por si e pelos outros, da tolerância e da defesa de que cada pessoa tenha o direito de possuir sua própria história. Estreitando o olhar para o ambiente que se deseja criar, desde sempre, na Orquestra Experimental da UFSCar, a amorosidade e a humildade aparecem como aspectos fundamentais a serem levados em conta nos encontros que se dão em ensaios e concertos.

Kater (2004) amplia o pensamento de Paulo Freire trazendo para o universo musical uma discussão mais ampla dos aspectos importantes a serem considerados em trabalhos dessa natureza. Diz ele que

considerar uma educação musical formadora nos remete a um processo educativo, não genericamente “dinâmico”, mas essencialmente desmobilizante. Nele se busca estabelecer os meios para revitalizar o interesse por isso que atualmente definimos como “música” e também pelas músicas, pelos sons, fontes sonoras, pessoas e pelo mundo que constroem e habitam. Redimensionar o interesse, explorando a percepção de cada indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage. E é justamente a intensificação da percepção (no micro ou no macro universo), a atenção ativada, que nomeamos consciência. Nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo. (Kater, 2004, p. 45)

Para o autor, música e educação são produtos da construção humana, cuja conjugação pode resultar numa ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimentos quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical, teríamos de favorecer ao educando modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos, muitas vezes, pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade.

Acreditamos que as diferentes histórias de vida que compõem um perfil de diversidade no núcleo da orquestra são capazes, ao mesmo tempo, de construir diálogos (musicais, gestuais, verbais, sociais e educativos) que, se descritos e analisados cuidadosamente, à luz de um referencial teórico adequado, podem enriquecer a experiência de vida de cada um, permitir uma interação difícil de acontecer em outros espaços sociais e educacionais, e se constituir em modelos de aprendizagem educativa e social para a vida em família, na comunidade e na escola, criando modelos de espaços de convivência social, conhecimento do grupo e oportunidades de socialização.

Momentos como o de afinação e aquecimento da orquestra e do grupo musical tornam-se um tempo privilegiado para “ouvir a si mesmo” e “ouvir o outro”. Quem sou eu? Como o meu instrumento soa por meio da minha ação musical? De quem é esse som dentro desse conjunto instrumental? Como ele entra para compor um conjunto de sons maiores, mais amplos e que pode ser chamado de orquestra? Como soa o meu vizinho da frente, de trás, do lado? Quem está tocando lá no extremo oposto, à minha esquerda ou direita? Como todos esses sons compõem um conjunto afinado e harmonioso?

Essa descoberta de que a simples afinação pode ser uma prática pedagógica e social de perceber o outro, de construir uma identidade pessoal e comunitária pode ser transposta,

aos poucos, para todos os momentos da prática musical inerente a uma orquestra: as aulas de instrumento, os ensaios, os concertos, as viagens, as conversas antes, durante e depois dos ensaios, as apresentações em escolas e na comunidade, o cuidado com os instrumentos, as comemorações de aniversários, etc. Todas essas situações podem se constituir em espaços privilegiados de pesquisa e de construção de conhecimento.

## procedimentos metodológicos

Esta pesquisa parte da nossa própria convivência no ambiente da orquestra e do desejo de compreender os processos educativos que a se dão nessa convivência social e musical entre os integrantes da Orquestra Experimental. Segundo Paulo Freire (2001), a necessidade da experiência relacional nos processos de vida torna-se indispensável para o enriquecimento da existência humana. Para o autor,

[...] há um elemento fundamental no contato e que na relação assume complexidade maior. Refiro-me à curiosidade, uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos. Esse desejo sempre vivo de sentir, viver, perceber o que se acha no campo de suas “visões de fundo”. Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer. (Freire, P., 2001, p. 76)

Nessa busca pelo conhecimento e pelas descobertas de uma prática na qual estamos inseridas, colocamo-nos no grupo como pesquisadoras que tentam compreender, ao mesmo tempo, suas próprias práticas sociais e processos educativos no espaço da orquestra, assim como tentam observar, registrar e compreender os mesmos processos, a partir de conversas com outros músicos participantes da mesma orquestra. Segundo Paulo Freire (2001, p. 78),

[...] para refletir teoricamente sobre a minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí, que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico. [...] Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto.

Metodologicamente, este é um estudo de caráter exploratório, onde nos inserimos no campo de pesquisa durante ensaios, concertos, viagens, ora na figura de regentes, musicistas, coordenadoras, ora como colegas, realizando observações e conversas que embasaram e foram complementadas por entrevistas semiestruturadas com alguns dos membros da orquestra. O estudo, tal como aponta Freire (2001), não foi fruto de uma curiosidade ingênua, mas se desenvolveu a partir de uma necessidade de compreender e valorizar alguns aspectos da convivência social e humana, inerentes à orquestra, que poderiam se mostrar como fatores importantes para manutenção da qualidade musical e humana do grupo.

Mas foi preciso se afastar ainda mais da concretude das experiências pessoais para melhor compreender aquilo que se dava no ambiente da Orquestra Experimental. Foi construído então,

a partir da necessidade de maior aproximação com alguns dos participantes da orquestra, um roteiro de entrevista que favorecesse a compreensão do que significava fazer parte dessa orquestra. Segundo Oliveira e Stotz (2004, p. 1),

[...] a busca do diálogo é descrita por Brandão (2001) como parte da aventura da educação, sendo este não simples metodologia de trabalho, mas “o fim e o sentido de uma educação conscientizadora” (p. 25). Uma busca, diz Brandão, “difícil e inalcançável” (p. 25). O diálogo se dá no encontro entre seres humanos que pronunciam o mundo e o re-pronunciam após problematizá-lo, um ato de criação e recriação.

Através do diálogo e das entrevistas realizadas com os participantes, pudemos parar para observar, destacar e tentar compreender os processos educativos que temos na convivência com o grupo, processos esses que acontecem no nosso dia a dia e dos quais nem sempre temos consciência. Na percepção e consciência das trocas e aprendizagens que temos na relação com o grupo e da importância que elas têm na nossa formação pessoal e social, podemos criar momentos propícios para que, no futuro, elas continuem acontecendo.

Para Ecléa Bosi (2003), a entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade. A relação do pesquisador com o sujeito envolve responsabilidade pelo outro tanto como em qualquer outra relação de amizade. Da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista. Diz a autora sobre a relação pesquisador/sujeito:

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de lembrar quanto o das pessoas ditas importantes. Ambos sairão transformados pela convivência. (Bosi, 2003, p. 61)

As observações foram registradas em notas de campo e aconteceram, sistematicamente, no decorrer de um ano de atividade da orquestra. Já as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2010, nas dependências da Universidade Federal de São Carlos, durante ou após ensaios da orquestra. As transcrições das entrevistas gravadas foram feitas na íntegra, os dados obtidos foram lidos e relidos com o objetivo de destacar as informações mais relevantes obtidas na coleta de dados. Os critérios para escolha dos dados que seriam discutidos foram baseados em aspectos que pudessem indicar o que as pessoas ensinam e aprendem na convivência da orquestra. As falas mais relevantes foram selecionadas e analisadas, com um olhar que permitiu apreender a diversidade de culturas e de sentido de vida presentes nas observações, conversas e diálogos. Segundo Minayo (2004, p. 20),

as sociedades humanas existem num determinado espaço, num determinado tempo, em que os grupos sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, instituições, leis, visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado.

Para a escolha dos participantes das entrevistas, a intenção e os objetivos da pesquisa foram apresentados para a orquestra em um dia de ensaio em que todos os músicos estavam presentes. Muitos deles se ofereceram e, entre os interessados, foram escolhidos cerca de oito participantes, cada um com uma trajetória diferente dentro da orquestra, de maneira que a diversidade entre as pessoas pudesse ser mantida e observada. Pessoas com muito (dez anos) ou pouco tempo (um ano) de participação, estudantes de música, estudantes de outras graduações, profissionais formados, pessoas da comunidade, estudantes de ensino básico.

## as aprendizagens advindas da convivência

Um olhar para os resultados obtidos nas observações e entrevistas mostrou uma variedade significativa de aspectos relacionados aos processos educativos vivenciados nos espaços de convivência da Orquestra Experimental. Estes resultados aqui apresentados são específicos de nosso olhar de pesquisadoras cujas tentativas de compreensão foram baseadas em referencial teórico particularmente adotado, o que torna tanto a organização quanto a análise referenciais específicos deste momento do trabalho, sujeitos sempre a novas interpretações e conclusões.

[...] o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa. Esse posicionamento, por nós partilhado, se baseia no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras. (Minayo et al., 1994, p. 79)

A partir da organização dos dados e do estudo do referencial teórico, foi possível perceber a riqueza de trocas de saberes presentes em uma orquestra em que seus coordenadores estão preocupados não apenas com o resultado musical, mas também com o envolvimento e o crescimento de seus participantes através do fazer musical em grupo. Os processos educativos que se dão no convívio de um grupo tão heterogêneo estão contribuindo para a formação pessoal e social de seus participantes, educando e sensibilizando cada um através da convivência resultante do interesse comum de tocar em uma orquestra. Foi possível destacar aspectos que nos fazem compreender melhor os motivos que levam uma pessoa estudar música:

Eu comecei a tocar quando tinha 10 anos, de maneira informal porque ganhei um teclado de presente.

Eu cheguei na orquestra através da musicalização, que eu não lembro porque comecei. Acho que foi minha mãe que me colocou.

Eu comecei a ter contato com a música porque minha mãe é professora de piano.

Essas informações nos oferecem as trajetórias de acesso à música e as possibilidades de criar oportunidades que aproximem as pessoas de um fazer musical. Conversas com participantes e as nossas vivências pessoais apontaram para a importância da família como núcleo motivador do estudo musical, mas mostraram que a existência da orquestra, como espaço comunitário, é um elemento que motiva e mantém muitas pessoas fazendo música.

Outro aspecto a destacar é a importância da música na vida das pessoas, das quais podemos listar algumas falas.

Eu não consigo me ver, lembrar de mim, sem tocar na orquestra, sem ter esse contato mais prático com ela.

A música sempre foi presente na minha vida, desde pequenininha, porque a gente sempre brincava de cantar, de dançar e eu sempre gostei. E uma coisa muito engraçada é que, desde pequena, eu sempre achei que deveria ter música na escola.

Eu acho que ninguém vive sem música, sempre vai ter uma música em qualquer parte da sua vida, nem que seja em um filme, num relacionamento, na sua família, entre os amigos. Eu acho que é um negócio que integra as pessoas.

De acordo com Cruvinel (2005), a música é uma forma de arte necessária a todos porque é uma manifestação da cultura sempre presente na humanidade. Para a autora, falar de música



é falar de respeito e amor ao próximo, à natureza, ao mundo em que se vive. É possível perceber isso nas falas dos participantes da orquestra, e é possível confirmar a presença da amorosidade da qual nos fala Paulo Freire (1987).

Sobre a aprendizagem individual e em grupo foi possível destacar:

No piano você estuda sozinha, mas você faz muito. Você corrige seu andamento, você toca mais devagar nos pedacinhos que você não sabe muito bem, e, assim, vai levando. Agora, quando você toca em grupo, já é outro esquema, então você tem que pensar muito no pulso, na harmonia de todo mundo, no conjunto, se você está aparecendo muito ou pouco. Tem que haver aquele equilíbrio da orquestra. Então isso tudo para mim foi uma experiência muito nova, muito gostosa porque eu aprendi a ouvir mais, a perceber mais em cada naipe, em cada som que se ouve na orquestra.

Eu sempre quis que minha filha aprendesse diferente de mim, que ela não começasse só com um instrumento e sozinha, porque eu achava que a música tinha que ser uma coisa trabalhada em conjunto, o que é muito mais gostoso.

A importância e a valorização da experiência musical em grupo são destacadas nessas falas e podem ser ainda mais notadas em outros recortes de conversas com os músicos da orquestra:

A importância da orquestra na minha vida é uma coisa muito interessante, porque ela surge em uma época em que eu estava sem atividade, só por conta da casa, de filho crescendo. Vir para a orquestra foi então uma coisa muito gostosa que me deu oportunidade de um trabalho mais intelectualizado, e eu, que já não tocava, voltei a tocar, a reler, a ter aquela obrigatoriedade de estudar, e isso foi muito importante e prazeroso, claro.

Uma das coisas que me fizeram transferir de curso e universidade foi a orquestra, por causa da convivência que eu tinha, da possibilidade de estar com os amigos, de estar inteirada na orquestra. São pessoas que também buscavam a música, que se sensibilizavam, que queriam uma experiência em conjunto.

A orquestra para mim é muito importante porque eu tenho um círculo de amizade muito grande aqui dentro, e foi através dela que eu aprendi muita coisa.

Finalmente, algumas falas que trazem à tona os aspectos da convivência:

Na orquestra você aprende muitas outras coisas, como, por exemplo, a concentração, a noção de conjunto, a vivência e respeito com os outros músicos. Observar a regência também é uma coisa fundamental porque você percebe melhor a harmonia, o ritmo, o contraponto e o entrosamento entre todas as pessoas.

A preocupação que você passa a ter com as pessoas, em relação à amizade, vai ampliando, e se abre um leque de possibilidades de relacionamento o tempo todo.

As amizades que você acaba criando com as pessoas que sempre sentam ao seu lado, toda semana, são muito prazerosas. É muito legal você tocar ao lado de gente que você gosta, de você ver isso com amizade, e dessas pessoas te ajudarem e você também ter oportunidade de ajudá-las.

Aprender a errar, aprender a não ter vergonha. E isso se remete a outros fatores da vida. É possível ter menos vergonha de se expressar em outros ambientes, com outras pessoas, com pessoas que você nem conhece. É importante conseguir expressar aquilo que se quer expressar.

E outra coisa é conviver com outras pessoas, o que é muito importante: aprender a respeitar outras pessoas, tocar na hora certa, não ficar amolando...

Acreditamos que, em especial, a solidariedade, o autoconhecimento, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos são aspectos significativos apontados pela pesquisa. Aprendizagens musicais também aparecem como pontos importantes para o crescimento individual e coletivo. Portanto, os processos educativos decorrentes da convivência na orquestra comunitária são fatores de transformação constante dos músicos participantes. Esses aspectos talvez façam a diferença dessa orquestra para aqueles modelos estudados ao longo da história da música ocidental, que constituem os modelos mais tradicionais de orquestra.

Segundo Paulo Freire (2001, p. 21), “refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo”. Então, a convivência na orquestra comunitária, objeto de estudo deste trabalho, criou um espaço significativo para o encontro de pessoas que estreitam amizades, conversam, brincam, tocam e transformam o mundo que está à sua volta. Os dados também apontam para um compartilhar de experiências entre os músicos e a comunidade à sua volta, e, dessa forma, é possível dizer que essa música que é vivenciada e produzida no interior dessa orquestra comunitária leva os participantes a se transformarem no decorrer do processo educativo e musical, a transformarem o mundo ou parte do mundo onde estão inseridos, quando se organizam e compartilham o seu produto musical com outras pessoas, ouvintes de diferentes comunidades nos concertos da orquestra.

Como pesquisadoras integrantes do grupo, também foi possível perceber as nossas aprendizagens pessoais e notar as transformações individuais geradas pelo compartilhar da amizade, conhecimentos e dificuldades na convivência com o grupo. Os processos educativos ao longo do convívio com as pessoas em dinâmicas diversas de ensaio e concerto são inúmeros: aprendemos a esperar a vez de tocar, a enxergar o outro através dos sons de seu instrumento, bem como a compartilhar as amizades com pessoas das mais diferentes idades, classes sociais, aprendendo a sermos flexíveis, criar vínculos afetivos, ampliar o círculo de amizades e com elas a aquisição de novas motivações e alegria de vida.

Ao finalizar o olhar atencioso para os dados levantados é possível afirmar que o conhecimento produzido por este trabalho pode proporcionar um diálogo muito importante e significativo para a educação musical, considerando que as aprendizagens musicais podem e devem ser ampliadas com o desenvolvimento humano decorrente das práticas coletivas.

**referências**

- BEINEKE, V. A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. *Revista do Centro de Educação: Dossiê: Educação Musical*, v. 28, n. 2, p. 59-70, 2003.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO, C. R. *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. Campinas: Papyrus, 2005
- CRUVINEL, F. M. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
- FREIRE, V. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. 2. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.
- LINHARES, C., TRINDADE, M. de N. (Org.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca Freireana, v. 7).
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, M. W.; STOTZ, E. N. Perspectivas de diálogo entre organizações governamentais e não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: ANAIS da 27 reunião da ANPES: GT Educação Popular. 2004. 1 CD-ROM.
- PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexão sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da Abem*, n. 13, p. 7-16, set. 2005.
- TELLES, N.; PEREIRA, V. H. A.; LIGIERO, Z. (Org.). *Teatro e dança como experiência comunitária*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

Recebido em  
30/04/2011

Aprovado em  
04/07/2011

# Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais

Creative learning at school: from a children's perspective on music making

**VIVIANE BEINEKE** Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) ▶ [vivibk@gmail.com](mailto:vivibk@gmail.com)

## resumo

O artigo focaliza a aprendizagem criativa no contexto da educação musical escolar, sob a perspectiva de um grupo de crianças da segunda série do ensino fundamental, explorando a maneira como significam e atribuem sentidos às suas experiências musicais em sala de aula. Tal discussão resulta de pesquisa mais abrangente, realizada com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical. O método consistiu num estudo de caso que englobou observações, entrevistas com a professora de música e grupos focais com os alunos. A análise dos resultados destaca as concepções das crianças sobre música, sobre os processos de composição e sobre o próprio processo de aprendizagem. Argumenta-se que ouvir e compreender a perspectiva dos alunos sobre sua aprendizagem pode oferecer subsídios importantes para o professor, visando à construção de propostas de educação musical que valorizem aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem criativa, composição musical de crianças, educação musical na escola básica

## abstract

The article focuses on creative learning in the context of elementary music instruction in the classroom from a second-grade student perspective, exploring the ways in which students attribute meaning to their musical experiences. The author analyzes research performed with the objective of investigating articulations of creative learning in student music composition activities. The methodology consists of a case study including observation, interviews with a music teacher and focus groups with students. The results analysis points out the children's conception about music composition process inside the classroom and musical learning process itself. It is argued that hearing and understanding the students' perspective of their own learning can offer important benefits to the teacher. The analysis reflects a music education proposal that values collaborative learning and human musical interactions from mutual listening and mutual learning.

**KEYWORDS:** creative learning, children musical composition, music education in the primary school

**Ramiro:** [Na aula de música] a gente pode... a gente pode inventar coisa maluca.

**Luciano:** A gente pode inventar instrumentos que nem existem. Dá pra fazer música em tudo assim!

## perspectiva das crianças na pesquisa educacional

Na área de educação musical e, mais especificamente, no campo das pesquisas sobre criatividade e composições infantis, observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais dentro e fora da escola. Tradicionalmente, as práticas musicais das crianças são entendidas sob a óptica dos adultos, sem considerar que as crianças podem ter uma compreensão diferente sobre música, como revelam as pesquisas de Barret (2003, 2011), Brito (2007), Burnard (2002, 2006), Campbell (2006, 2011), Custodero (2007), Marsh (2008, 2011), Young (2008) e Younker (2009), entre outras.

Campbell (2006) observa a emergência de trabalhos que procuram compreender as crianças como crianças, analisando como agem em seus contextos sociais e culturais, com o fito de conhecer mais amplamente seus pontos de vista, suas experiências e comportamentos. Nessa direção, a autora destaca orientações teóricas e metodológicas que procuram trazer as vozes expressivas das crianças, reconhecendo que cada uma tem sua própria identidade, estabelecida na interação com seus pares e com sua família e interagindo com diversas forças. Contrariando pesquisas centradas na visão musical e educacional dos adultos, vêm sendo envidados esforços para compreender as perspectivas das crianças nos processos educacionais, entendendo-as como agentes da sua aprendizagem.

Pesquisas em educação musical que consideram as perspectivas e significados das atividades sob a óptica das crianças têm demonstrado que suas práticas precisam ser compreendidas segundo seus próprios parâmetros, que muitas vezes não correspondem aos critérios dos adultos. Esses parâmetros decorrem do mundo social e cultural vivido e internalizado pela criança, vista como um sujeito que pensa e constrói. O conceito de *voz do aluno* vem se tornando corrente nas pesquisas com crianças e está descobrindo-se que elas têm muito a dizer sobre o que e como pensam (Burnard, 2006). Na mesma direção, Glover (2000) salienta que as músicas das crianças têm características próprias, não podendo ser caracterizadas como meras imitações incompetentes dos adultos que as rodeiam. No Brasil, as pesquisas desenvolvidas por Santos (2006) e Brito (2007) focalizam as *ideias de música* elaboradas por crianças. A partir desse conceito,<sup>1</sup> Brito (2007) procura compreender o fazer/pensar musical das crianças como processos de desenvolvimento emergentes e singulares, não cartesianos.

Esses trabalhos revelam que as pesquisas sobre a criatividade na educação musical precisam voltar seu olhar para a perspectiva das crianças, buscando compreender como entendem suas composições musicais e o seu processo de aprendizagem no contexto da aula de música. Sob essa óptica, o presente artigo focaliza o entendimento de um grupo de crianças no contexto da educação musical escolar, explorando seus pontos de vista, significados e sentidos atribuídos

1. Segundo Brito (2007, f. 14), o conceito *ideias de música* é dinâmico, referindo-se à mobilidade do pensamento musical, em tempos e espaços distintos, como também com relação ao pensamento da criança.

## contexto e procedimentos metodológicos da pesquisa

às suas práticas em sala de aula. Esse enfoque apresenta recorte de pesquisa mais abrangente (Beineke, 2009), realizada com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical na educação musical escolar.<sup>2</sup>

A pesquisa foi realizada em escola comunitária na região central de Porto Alegre, da qual participaram uma turma da segunda série do ensino fundamental,<sup>3</sup> formada por 23 alunos com idades entre 7 e 9 anos, e Madalena, a professora de música. O ensino de música estava previsto na matriz curricular da escola em todos os anos do ensino fundamental, com uma aula semanal de 50 minutos. As aulas de música foram realizadas em sala equipada com vários instrumentos musicais de percussão, como xilofones, metalofones, pandeiros, triângulos, chocalhos, tambores e flautas doces, além de um violão e um piano. O espaço físico utilizado era limitado, mas nas atividades de composição em pequenos grupos os alunos utilizavam também o espaço do saguão, em frente à sala de música.

Considerando o objetivo desta pesquisa, optei por realizar um estudo de caso (Stake, 2003), por sua natureza qualitativa. Com esse enfoque, procuro contemplar a complexidade da aula, ouvindo as crianças e a professora para discutir a criatividade em atividades de composição musical. O desenho da pesquisa incluiu: 1) observação e registro em vídeo de atividades de composição musical na turma participante, de outubro a dezembro de 2007; 2) grupos focais com os alunos, com o objetivo de conhecer as suas concepções e pensamentos sobre música, enquanto assistiam e comentavam as composições musicais da turma; e 3) entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora em que ela, assistindo às próprias aulas gravadas, era incentivada a refletir sobre os sentidos e significados que atribui à criatividade, às atividades de composição realizadas em sala de aula e ao processo de participação dos alunos nas atividades observadas.

Foram observados dois conjuntos de atividades de composição musical:<sup>4</sup> o primeiro, uma proposta de composição de arranjo para a canção *Zabelinha*,<sup>5</sup> e o segundo, a elaboração de uma composição utilizando a escala pentatônica. Cada conjunto de atividades incluiu: a apresentação da proposta de composição pela professora; a realização da composição pelos alunos, em pequenos grupos; a apresentação das composições para a turma e um momento de análise e crítica das composições pela classe.

Após a transcrição das entrevistas com a professora, dos grupos focais com os alunos e dos diálogos captados pelas filmagens em sala de aula, iniciei uma leitura preliminar dos dados, categorizando-os segundo as temáticas abordadas. A seguir, passei a utilizar o *software* NVivo 8,<sup>6</sup> um dos programas disponíveis no mercado do sistema CAQDAS (*Computer-aided*

2. Pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke.

3. Quando foram realizadas as observações em sala de aula, o ensino fundamental na escola ainda funcionava no sistema de oito anos.

4. As aulas foram observadas na íntegra e sem interrupção.

5. Canção folclórica brasileira.

6. O *software* NVivo 8 é produzido pela QSR International Pty Ltd. (© 2008).

*qualitative data analysis software*), elaborado para auxiliar o pesquisador na análise de dados qualitativos.

Eles [os alunos] têm conhecimento prévio que eles trazem pra sala de aula. E esse conhecimento é afetivo, é musical, é do mundo. É tudo ali, ao mesmo tempo, não é só musical. (Professora Madalena)

Neste trabalho, focalizo o universo das aulas de música observadas, mas sem perder de vista que tal universo está sempre inserido na totalidade de experiências das crianças. Por isso, é necessário buscar compreender suas práticas e concepções sobre o fazer musical fora da escola e como essas ideias se manifestam na aula de música. Segundo Campbell (2007), essas vivências e práticas musicais estão relacionadas aos valores e funções da música na vida das crianças, porque desde a infância elas pensam e dialogam com outros em relação à música, com influências mediadas pelos adultos e pares, como pais, colegas e irmãos. Marsh (2011, p. 58) reforça essa ideia quando afirma que igualmente importante é reconhecer que as compreensões das crianças são sofisticadas, na medida em que refletem uma diversidade de expressões culturais, provenientes de diversas fontes de influência.

Através das observações e dos grupos focais com as crianças, foi possível conhecer algumas das suas concepções sobre música e sobre o seu processo de aprendizagem nas aulas. Neste artigo destaco algumas delas, focalizando a maneira como as crianças significam suas experiências musicais e lhes atribuem sentido. A primeira delas está relacionada à ideia de que música se faz para alguém, enfatizando a ideia de música enquanto atividade social, para fazer com e para outras pessoas. A seguir são vistas algumas ideias das crianças sobre os processos de composição em grupo, que envolvem a indissociabilidade entre as atividades de compor e tocar. Por fim, são analisadas ideias das crianças sobre sua aprendizagem, caracterizadas pela participação colaborativa, favorecendo a aprendizagem criativa.

É importante ressaltar que essas ideias são construídas intersubjetivamente em classe, entre as crianças e a professora, contemplando a interação daqueles que participam da sua construção. Dessa forma, não representam uma simples soma das ideias de cada sujeito, porque, como explica Martinazzo (2005), resultam do entendimento construído intersubjetivamente por eles, num processo derivado sempre de consensos provisórios que vão sendo construídos no grupo.

Mostrar uma música pra pessoa, não importa se tem palco, não importa o lugar... o que importa é cantar pra pessoa. (Bento)

Conversando com as crianças nos grupos focais sobre os motivos que levam as pessoas a fazer música, as crianças manifestam que “querem ser famosas”, “porque querem que outras pessoas gostem da música que ela inventou”, têm “vontade de tocar música para muitas pessoas”, “pra alegrar as pessoas”, “pra ter dinheiro e fama”. Falam também sobre o conteúdo da letra, como uma mensagem que os músicos querem levar às pessoas. Música é entendida como

## **perspectivas das crianças sobre suas práticas musicais**

## **A ideia de que música se faz para alguém**

comunicação, como uma prática que as pessoas fazem juntas ou para outras pessoas, para apresentar, agradar o público, fazer sucesso. As falas mostram que a compreensão das crianças está conectada às práticas musicais que vivenciam socialmente, principalmente influência da família e da mídia, em especial a televisão. Outra ideia de música das crianças, relacionada à sua concepção sobre a natureza da música, é a compreensão de que música é uma atividade social conectada à vida cotidiana. Como reflete Violeta quando lhe pergunto como imagina que as pessoas compõem música: “Hummm... não sei... eles pegam da vida... Eles pegam da vida e colocam na música.”

Essas concepções sobre os valores da música estão presentes também em sala de aula e se manifestam principalmente quando as crianças falam sobre os momentos de apresentação dos trabalhos e sobre os significados da composição para elas. Essas representações, fortemente veiculadas nos meios de comunicação, participam da construção das suas ideias de música e influenciam todas as suas práticas musicais, porque elas fazem suas músicas, apresentam-nas aos colegas e participam também do processo de crítica musical, um conjunto de atividades que representa práticas musicais socialmente legitimadas para elas.

Marisa: A gente tem uma noção como, praticamente uma noção de como é um *show*, como se fosse um músico.

Gaspar: Talvez se inspirar neles.

Violeta: É, pra... já ter umas ideias. É o *High School Musical*.<sup>7</sup>

Nos momentos de apresentação das composições, as crianças relacionam essa prática com atividades musicais profissionais, como Joana, quando afirma, sobre as apresentações em aula, “eu me sinto como se fosse uma cantora” e “parece que a gente é uma banda”. A maneira como essa atividade é conduzida em aula pela professora também contribui para esse sentimento das crianças, que explicam:

Joana: A professora... Ela... Os que estão assim no palco, ela acende a luz do palco e na plateia assim, fica escuro, daí parece, dá...

Bento: Tu sabia que parece um palco mesmo?

Joana: É, parece. A gente inventa, daí... a gente sabe usar isso que a gente fez... e também, a gente se sente... um cantor.

Nessa perspectiva de que música se faz em grupo, as crianças dão evidências de que a atividade musical solitária não faz muito sentido para a maioria delas. Esse ponto de vista fica mais claro quando elas analisam um trabalho produzido individualmente, dizendo que não ficou muito legal, porque “ficou só de um” (Natacha), ou que “de um é sem graça, mas de dois é legal” (Violeta). Sobre a mesma composição, Joana lamenta o resultado: “Eu acho... que tem que fazer junto, assim: um faz uma parte e o outro... porque, não pode ser só um.” É importante ressaltar que essa concepção não é consenso entre as crianças e que essa posição pode ser revisada, como quando Joana comenta, logo após a audição: “[É] a primeira vez que eu gosto só com

7. Filme musical adolescente da Disney, que conta a história de dois jovens que se conhecem na escola e descobrem a paixão em comum pela música. A trilha sonora do filme vendeu milhões de cópias.



um.” De qualquer forma, pode-se perceber que a concepção de que música se faz em grupo está relacionada às vivências musicais das crianças como um todo, que parecem não incluir de forma significativa práticas musicais solo, reafirmando a ideia de que música é uma prática para ser vivida coletivamente.

Nos grupos focais, as crianças falam sobre a importância de apresentar suas composições aos colegas, revelando que compõem suas músicas para o grupo e, mais do que isso, desejam que sua composição seja aceita na turma ou “faça sucesso”, construindo a ideia de aceitação social pelos pares, aspecto observado também por Wiggins (2003). O nervosismo e a expectativa de se apresentar aos colegas é assunto que surge em diversos momentos dos grupos focais.

Joana: A gente fica preocupada...

Marisa: A gente fica nervosa... a gente fica nervosa, a gente pensa assim, hããã, ai... sei lá, que o colega vai fazer um comentário... ruim.

Pesquisadora: E mesmo assim, vocês gostam de apresentar ou preferiam não apresentar?

Maiara: Gosto.

Joana: Gosto.

[...]

Maiara: Na hora de... apresentar, dá um frio na barriga!

Violeta: É verdade.

Marisa: Tu fica nervoso, tu diz assim: ah, eu quero fazer primeiro pra passar logo.

Violeta: É verdade, tu não... é por causa que tem muita vergonha. Principalmente quando tu fica olhando pro público, né?

Nesse processo, a apresentação das composições nas aulas parece conferir relevância às atividades realizadas em classe, conectando as crianças ao “mundo real”, ao universo musical que elas vivenciam fora da escola, em sintonia com suas ideias de música. As apresentações também são prazerosas porque são desafiantes, envolvem uma situação de risco, motivando-as para realizar os trabalhos. Além disso, elas parecem representar um momento de reconhecimento, num processo que se retroalimenta – ter seu trabalho valorizado e reconhecido perante a turma confere credibilidade às atividades de composição e aumenta o engajamento das crianças na realização de novas composições.

É [importante] todos gostarem da ideia. Todos os que estão no grupo gostarem da ideia, porque se só um gosta, só um vai fazer com vontade. (Marisa)

As análises que as crianças fazem dos trabalhos dos colegas revelam o valor que elas atribuem ao engajamento do grupo durante o processo de composição, para que “todos do grupo gostem da ideia” e participem da atividade de forma prazerosa. Nesta pesquisa, a concepção de que o grupo precisa ter qualidade na interação e engajamento no trabalho se reflete também na maneira como as crianças entendem a relação entre compor e tocar. Analisando as discussões das crianças sobre o processo de composição, observa-se que elas se preocupam em compor

## o olhar das crianças sobre o processo de composição

uma música que o grupo consiga executar. Dessa forma, a qualidade do produto apresentado pode ser entendida como resultado desse processo, isto é, se a apresentação não ficou boa, quer dizer que houve problemas de comunicação e negociação no grupo ao elaborar o próprio trabalho.

Natacha: Eu que tive... eu e a Gabriela que tivemos a ideia. É que antes nós três íamos fazer isso no final.

Violeta: É, mas não ficou muito bom, né?

Graça: Ficou difícil.

Pesquisadora: Não deu certo?

Violeta: [faz com a cabeça que não]

Pesquisadora: Por que não dava certo?

Violeta: Ai, porque ficava muito confuso.

Natacha: É, e às vezes algumas se esqueciam.

Violeta: É.

Pesquisadora: Não conseguiam fazer juntas?

Violeta: É, daí ficou melhor assim.

Fernando: O Lúcio primeiro pegou a flauta.

Lúcio: Depois eu troquei porque não combinava.

Fernando: É. Não que não combinasse, tu que não conseguia tocar.

Lúcio: Era difícil.

Nessas falas observa-se que as crianças vão adaptando as composições às habilidades de execução dos colegas, revisando aquelas ideias que o grupo não consegue executar. Dessa maneira, a atividade de composição em grupo permite a participação em diferentes níveis de dificuldade quanto à execução instrumental. Para Sawyer (2008, p. 57), essa característica do fazer musical colaborativo proporciona que cada aluno participe de maneira significativa em seu nível, impulsionando as crianças em direção a uma crescente apropriação, mestria e participação central na atividade musical. Como explicam Jeffrey e Woods (2009), na aprendizagem criativa a aquisição de habilidades técnicas é importante para os alunos porque eles as desenvolvem enquanto as utilizam para desenvolver seus projetos. Segundo os autores, isso encoraja a experimentação das crianças, visando à perfeição e ao domínio das habilidades requeridas em seus projetos criativos, em um processo que as mantém motivadas para continuar a desenvolver suas habilidades. Nesse processo, as crianças aprendem mais do que habilidades e conceitos musicais, incluindo também aprendizagens sobre processos colaborativos de trabalho.

Analisando características da interação musical em jogos cantados no contexto informal de parques e praças, Marsh (2008) considera evidente que os processos composicionais das crianças são influenciados pela sua colaboração interativa. A autora observa que as composições são moldadas num ciclo interdependente de composição e *performance* em grupo, em processo cíclico de execução e criação relacionado à tradição da transmissão oral das músicas. Essa prática se aproxima do relato de um dos grupos nesta pesquisa, que explica seu trabalho de composição como um processo em que os participantes vão tocando, ouvindo, avaliando e ensaiando, até que a composição se estabiliza e ganha o contorno final.

Bento: Quando a gente começa...

Joana: A gostar da música assim...

Bento: A gostar da música, começa a imitar o ritmo... daí... pra mim, é... tocar, tocar de novo pra ensaiar, né? E depois ensaiar todo mundo junto pra ver se tá certo.

Joana: É, quando a gente faz uma música a gente tem que ir fazendo assim, até que sai uma coisa assim, e... Daí se tu gosta, bota [na composição]. Se não, tu vai fazendo a música até o final e se tu gostar de tudo, daí tu deixa assim mesmo. E a gente vai ensaiar.

Nesse relato observa-se que a composição é produzida num processo de exploração e improvisação no grupo, que vai construindo a música em conjunto. Essa maneira de pensar a composição também se assemelha aos pensamentos de crianças pesquisadas por Burnard (2006), quando elas descrevem a composição como um processo circular de experimentação, revisão, confirmação e nova revisão de ideias.

Discutindo a composição de crianças e jovens, Martin (2005, 2010) questiona a pertinência do conceito de composição de música de concerto, em que o compositor compõe para que o *performer* toque a música. Para esse autor, esse conceito tradicional de composição não se aplica às crianças, que tocam antes, durante e depois da composição. Martin (2010) observa ainda que, em outras tradições musicais, a composição também é pensada de outras formas, como, por exemplo, quando músicos de rock tocam e gravam suas músicas durante o próprio processo de concepção musical. Dessa forma, a gravação fornece um *feedback* para reflexão crítica da música, que é construída através de gravações em vários canais e sempre pode ser modificada através de uma nova mixagem. Esse processo de “ida e volta” entre compor e tocar também é relatado pelas crianças:

Pesquisadora: Me contem como é que vocês fizeram pra inventar essa música.

Ramiro: A gente...

Dante: Inventou as nossas ideias, né?

Ramiro: É, eu tive uma ideia... de... Eu tive uma ideia de a gente tocar com... uma vez assim... [sinaliza com a mão na mesa o movimento no instrumento]. E o Dante teve a ideia de a gente tocar assim de novo [sinaliza com a mão novamente]. Daí a gente teve a ideia de... nós dois tivemos a ideia de... fazer assim... [sinaliza na mesa] e assim e assim.

Dante: Ele teve uma ideia comprida que batia várias vezes assim. Daí eu não consegui...

Ramiro: Daí... o Dante teve a ideia de a gente fazer aquilo junto.

Dante: Sim.

Nesse caso, não se trata de compor para depois ensaiar, pois a composição e a execução/ensaio acontecem ao mesmo tempo, ou de forma intercalada. Observa-se um redimensionamento do conceito de processo de composição, que inclui a execução musical, isto é, as crianças vão elaborando a música, tocando, reelaborando as ideias, tocando, e assim sucessivamente. Como argumenta Young (2003), o produto musical das crianças não pode ser separado do contexto da produção, do momento do fazer musical, porque na perspectiva das crianças processo e produto formam um mesmo conjunto. Por isso, quando as músicas são separadas do contexto de produção, o conceito de processo torna-se abstrato e distante da maneira como as crianças fazem e pensam música.

Na pesquisa foi possível observar que quando analisam os trabalhos dos colegas, as crianças atentam não apenas para o resultado final, mas procuram também compreender como aquele grupo trabalhou, se houve entrosamento e colaboração entre os colegas. Na perspectiva das crianças, esse critério não é secundário, mas elemento fundamental nas suas

análises e considerações. Para as crianças, as composições musicais produzidas em sala de aula são analisadas à luz de um conjunto de critérios que incluem, como propõe Small (1999), compreender os significados gerados por práticas musicais que acontecem em determinado momento e lugar, com pessoas específicas, em vez de analisar isoladamente os significados de um produto musical. Segundo o autor, participar do ato de musicar<sup>8</sup> traz à experiência um conjunto de interações, e é nessas interações que residem os significados de musicar, de forma que as pessoas não somente aprendem sobre essas relações, mas as vivenciam em toda a sua complexidade.

## a ideia de aprendizagens colaborativas na turma

É o grupo quem está dando o conhecimento [nas apresentações]. [...] Eles não são ouvintes passivos, isso é deles também; então, mais lá pra frente esse trabalho pode servir... (professora Madalena)

No processo de educação musical observado na pesquisa, a apresentação das composições para os colegas é muito valorizada pela professora Madalena, que salienta constantemente a importância desse momento para a aprendizagem da turma. Ela procura valorizar o empenho de cada grupo, mostrando às crianças o quanto aquele trabalho é relevante e como é importante o retorno que o público dá para o grupo que se apresentou. Dessa forma, a apresentação não é relevante apenas para quem está mostrando o seu trabalho: todo o grupo participa da apresentação, como compositor, executante ou audiência crítica. Por outro lado, as falas das crianças mostram que elas percebem nesse momento a possibilidade de colaborar, de contribuir com o trabalho do grupo que se apresentou ou de aprender com as sugestões dos colegas, como quando Luciano afirma: “A gente dá ideia para eles. Dá pra eles escutarem se ficou boa, ou não.” Ou, como explica Bento, falando sobre os momentos de avaliação das composições da turma: “Bah, eu adoro falar, porque cada um tem a sua opinião.”

Dalila: Eu presto muita atenção [à apresentação dos colegas] e ouço, porque eu posso ter uma ideia de música. [...] Eu guardo na minha cabeça pra quando chegar em casa tocar.

[...]

Rebeca: Sim, porque eles [os colegas] podem escutar [a nossa composição] e podem ter outras ideias. Não é só por causa disso também. É porque eles podem escutar e ver se tá bom, como no caso deles também pode estar.

Essas ideias se aproximam da proposição de Sawyer (2008), de que os estudantes são socializados em comunidades de prática musical na sala de aula, nas quais a classe toda colabora na aprendizagem de cada estudante. Percebe-se então que as crianças entendem a aprendizagem em sala de aula como uma construção coletiva, da qual todos podem participar, dar sugestões e aprender uns com os outros. Dessa forma, as crianças veem com naturalidade

8. Small (1999) argumenta que a natureza básica da música não é encontrada em objetos, obras musicais, mas na ação, em algo que as pessoas fazem. Com o objetivo de expressar a ação de fazer música e de participar de uma performance musical, Small criou o conceito de *musicar* (*musicizing*).

a ideia de que podem utilizar em seus trabalhos ideias que surgiram em trabalhos de outros grupos. Sobre esse processo de imitação entre as próprias crianças, Jeffrey e Woods (2009, p. 73, tradução minha) afirmam:

As habilidades de coparticipação ganham realce numa situação de aprendizagem criativa em que os alunos são encorajados a utilizar um ao outro como recurso. [...] Isso inverte o caráter dominante em outros contextos de aprendizagem, em que a imitação muitas vezes é desaprovada. Aqui ela é parte da aprendizagem – ela realmente tem um propósito educacional quando utilizada dessa forma.

Segundo Mardell, Otami e Turner (2008, p. 118), quando as crianças têm espaço para partilhar suas ideias e refletir a respeito delas, conseguem construir um corpo de conhecimento coletivo sobre o objeto em questão, permitindo que elas sigam modificando e adicionando ideias e construindo compreensões coletivas sobre como o grupo trabalha. Além disso, como constata Marsh (2011, p. 57, tradução minha): “Os professores precisam reconhecer que as crianças não são somente aprendizes, mas também professores especialistas no seu próprio meio, devendo aceitar que as crianças trazem essas habilidades para a sala de aula, onde elas podem ser colocadas em uso.”

A pesquisa revela que, para as crianças, a aprendizagem ocorre na interação entre elas, nos processos sociais criados nos grupos, quando tomam suas próprias decisões, sendo fundamental também a qualidade do seu engajamento no trabalho. Assim, a aprendizagem ocorre, segundo as crianças, quando elas têm o controle sobre a sua própria aprendizagem. Burnard (2004) argumenta que se sabe muito sobre a forma como os alunos aprendem, sobre a sequência de aprendizagem e como se desenvolvem como aprendizes, mas se conhece muito pouco sobre a perspectiva dos alunos a respeito da própria aprendizagem. A autora discute a importância da perspectiva dos alunos – suas vozes e visões sobre a aprendizagem e também as concepções do professor sobre a aprendizagem dos estudantes. Em sua pesquisa, a autora relata que enquanto as falas da professora revelam que ela se concentra em compreender *como* ocorre a aprendizagem e *o que* é aprendido, os alunos concentram suas reflexões no *quando* e *onde* a aprendizagem ocorre. Burnard (2004) observa que a percepção dos alunos sobre a própria aprendizagem difere consideravelmente da percepção dos adultos, porque, para eles, a aprendizagem ocorre na interação, quando trabalham com os amigos e podem tomar suas próprias decisões. Tal como nesta pesquisa, as falas dos estudantes demonstram a importância que eles atribuem à sua autonomia como aprendizes, às vantagens de aprender com seus amigos, aos aspectos relativos à participação e o engajamento na aprendizagem.

Convém salientar que essas questões não ficam evidentes quando se observa as crianças compondo, mas quando elas falam sobre o que pensam das suas experiências em sala de aula, como foi oportunizado nas aulas e nos grupos focais. Esse processo de trabalho nos grupos enseja a participação colaborativa entre as crianças e favorece a aprendizagem criativa, na medida em que envolve negociação e tomada de decisões musicais pelas crianças, que participam ativamente do processo de aprendizagem. Segundo Sawyer (2008), as crianças aprendem mais efetivamente durante atividades que as envolvem socialmente em processos de colaboração e trabalho em equipe. Sobre isso, Gall e Breeze (2008) afirmam que é do professor a responsabilidade de estabelecer um ambiente que torne efetiva a colaboração entre os alunos. Esses trabalhos em grupo também desencadeiam a participação coletiva e a coparticipação, quando essas experiências são discutidas e avaliadas pela turma, nos momentos de apresentação e análise das composições.

## aprendizagem criativa na escola: à guisa de conclusão

A gente inventa... daí a gente sabe usar isso que a gente fez... E também a gente se sente um cantor! (Joana)

Refletir sobre a aprendizagem criativa na escola a partir das ideias dos alunos sobre música e sobre seus processos de aprendizagem permite redimensionar algumas concepções de educação musical, procurando considerar os sentidos e funções que as práticas musicais adquirem para os estudantes. Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas podem trazer alguns subsídios aos educadores musicais, com base em três pontos principais. O primeiro refere-se às ideias das crianças sobre a música enquanto prática social e a maneira como conectam as atividades em sala de aula às suas vivências cotidianas. Segundo Campbell (2011), essa é uma questão que sempre desafia os educadores, que precisam compreender os conhecimentos que as crianças trazem de fora da escola, com a finalidade de integrá-las às aprendizagens escolares, construindo conhecimentos que permeiam as experiências dentro e fora da escola.

Nesta pesquisa, os relatos das crianças mostram que elas estabelecem relações entre suas experiências cotidianas com música e as apresentações que fazem para os colegas na aula de música. Dessa forma, as atividades em aula se aproximam de suas experiências com música fora da escola. A aproximação, nesse caso, não se dá através do repertório, mas pelas suas ideias de música, que incluem essa concepção de que as pessoas fazem música e se apresentam para um público, que música envolve comunicação, isto é, a conexão acontece por características do fazer musical na sociedade que são valorizadas em sala de aula. Segundo Jeffrey e Woods (2009), tais aproximações são importantes, tornando as atividades escolares significativas para as crianças, na medida em que as conectam com o "mundo real". Nesta pesquisa, esse "mundo real" consiste no "mundo dos músicos" que as crianças veem na televisão, nos *shows*, nos noticiários ou nos filmes. E como se pode ver nesses exemplos, a conexão não acontece diretamente pela via do repertório abordado nas aulas, mas principalmente pelos significados gerados em aula que se conectam às representações de música veiculadas nos meios de comunicação e que estão refletidas em suas ideias de música.

A segunda questão refere-se à ideia dos alunos de que tocar e compor faz parte de um mesmo processo, sem analisar separadamente os produtos musicais, na medida em que esses produtos refletem os processos do grupo, valorizando a qualidade da interação e processos de negociação entre os participantes. Mais do que os produtos resultantes, os alunos valorizam o engajamento e comprometimento no fazer musical coletivo. Como observa Young (2008), as práticas musicais das crianças emergem da própria intenção de fazer música juntas, mais do que da intenção de fazer uma "peça de música". Nesse sentido, é importante o professor considerar, como observa Kanellopoulos (1999), que as crianças não fazem música com base num conceito de "obra de arte", isto é, entendendo o produto final como um objeto. Diferentemente da tradição musical que analisa músicas como "obras de arte", as crianças consideram as suas composições segundo seus conceitos sobre a natureza social e interativa do fazer musical, entendendo que o valor musical não está na peça nem no estilo, mas na forma como as pessoas se relacionam para ouvir e tocar. O importante não são as habilidades técnicas para fazer música, mas os conceitos inerentes à natureza da música e do fazer musical, ações sociais imersas em um processo coletivo de negociações sutis (Kanellopoulos, 1999). Sobre isso, Sawyer (2008, p. 57) acrescenta que nas atividades colaborativas as crianças aprendem mais do que mecanismos da música: desenvolvem habilidades de interação, aprendem como ouvir e responder apropriadamente, a colaborar e a se comunicar em contextos sociais. Nessa perspectiva, este trabalho corrobora a proposição de Younker (2009, p. 161, tradução minha):

Envolver os alunos em experiências musicais que oferecem possibilidades de escolha, que exigem processos de decisão e fortalecem o grupo e os indivíduos, são algumas das experiências mais poderosas que os professores de ensino de música podem proporcionar.

O terceiro ponto discute as aprendizagens colaborativas na sala de aula, apontando algumas concepções dos alunos sobre como eles compreendem seu processo de aprendizagem musical, destacando a importância dos momentos em que os alunos refletem sobre suas práticas musicais em sala de aula. Burnard (2000) argumenta que os alunos devem ser encorajados a discutir e refletir sobre as experiências musicais, para que possam compreender melhor as formas pelas quais estão compondo, resultando em melhor articulação dos seus conhecimentos. Assim sendo, a autora defende que os currículos destinem mais tempo para a reflexão dos alunos, permitindo que eles falem, reflitam e escrevam sobre suas experiências musicais. Essa ideia pode ser confirmada na análise das falas dos alunos nos grupos focais, que lhes permitiram aprofundar as atividades de análise e crítica musical realizadas em aula, contribuindo no processo educativo das crianças, que tiveram mais uma oportunidade para expressar seus pontos de vista sobre suas práticas musicais, valorizando suas formas de fazer e pensar música. Nesse sentido, esta pesquisa permitiu observar que a aprendizagem criativa é potencializada em atividades musicais que não apenas promovam a realização criativa – caso das composições musicais das crianças – mas que também incentivem a análise e a reflexão sobre as práticas musicais da turma. Nesse processo – quando as crianças têm a oportunidade de falar sobre a maneira como compreendem a música e atribuem significados em sala de aula, em conjunto com a professora – é favorecida a construção coletiva de conhecimentos.

Com base no estudo realizado, a pesquisa aponta a importância de os professores não apenas contemplarem a atividade de composição no ensino de música, mas também reconhecerem que as crianças têm muito a dizer sobre os significados que atribuem a essas práticas, criando e recriando argumentos para justificar suas ideias – sempre provisórias – de música. Nesse sentido, argumenta-se que ouvir as crianças com o intuito de conhecer as ideias de música que fundamentam sua compreensão musical pode oferecer subsídios importantes para a condução das aulas pelo professor, que analisa não apenas como as crianças pensam música, mas também como atribuem significados às suas práticas musicais. Nesse processo, o trabalho criativo ultrapassa o objetivo de criar algo novo para os alunos ou a aplicação de conhecimentos musicais adquiridos, pois mais do que os produtos elaborados em aula, o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros.

BARRET, M. S. Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 3-27.

\_\_\_\_\_. Towards a cultural psychology of music education. In: BARRET, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, 2011. p. 1-15.

BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

BRITO, M. T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BURNARD, P. Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 3, p. 227-245, 2000.

## referências

- \_\_\_\_\_. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, p. 157-172, 2002.
- \_\_\_\_\_. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. *Improving Schools*, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2004.
- \_\_\_\_\_. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (Ed.). *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 111-133.
- CAMPBELL, P. S. Global practices. In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.
- \_\_\_\_\_. Musical meaning in children's cultures. In: BRESLER, L. (Ed.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 881-894.
- \_\_\_\_\_. Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. In: BARRET, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, 2011. p. 61-81.
- CUSTODERO, L. A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, n. 24, p. 77-98, 2007.
- GALL, M.; BREEZE, N. Music and eJay: an opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 27-40, 2008.
- GLOVER, J. *Children composing 4-14*. London: Routledge Falmer, 2000.
- JEFFREY, B.; WOODS, P. *Creative learning in the Primary School*. London: Routledge, 2009.
- KANELLOPOULOS, P. A. Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music Education*, n. 27, p. 175-191, 1999.
- MARDELL, B.; OTAMI, S.; TURNER, T. Metacognition and creative learning with American 3-8 year-olds. In: CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 113-121.
- MARSH, K. *The musical playground: global tradition and change in children's songs and games*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- \_\_\_\_\_. Meaning-making through musical play: cultural psychology of the playground. In: BARRET, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, 2011. p. 41-60.
- MARTIN, J. Composing and improvising. In: ELLIOT, D. J. (Ed.). *Praxial music education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 165-176.
- \_\_\_\_\_. Re-examining music composition: toward a diversity of perspectives. In: WORLD CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 29., 2010, Beijing, China. *Proceedings...* Beijing: ISME, 2010. p. 145-227. Disponível em: <[http://issuu.com/official\\_isme/docs/isme29?viewMode=magazine&mod](http://issuu.com/official_isme/docs/isme29?viewMode=magazine&mod)>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- MARTINAZZO, C. J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SANTOS, F. C. dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de Música*. (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SAWYER, R. K. Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 50-59, 2008.
- SMALL, C. Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, v. 1, n. 1, p. 9-21, 1999.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage, 2003. p. 134-164.
- WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.
- YOUNG, S. Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 1, p. 45-59, 2003.
- \_\_\_\_\_. Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 3-10, 2008.
- YOUNKER, B. A. Composing in the classroom: the journey of five children. In: KERCHNER, J. L.; ABRIL, C. R. (Ed.). *Musical experience in our lives: things we learn and meanings we make*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2009. p. 145-162.

Recebido em  
30/04/2011

Aprovado em  
26/06/2011



# As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música

Small children and their processes of music appropriation

**SÍLVIA CORDEIRO NASSIF SCHROEDER** Universidade de São Paulo (USP) ▶ [scnassif@terra.com.br](mailto:scnassif@terra.com.br)

**JORGE LUIZ SCHROEDER** Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ▶ [schroder@unicamp.br](mailto:schroder@unicamp.br)

## resumo

Neste trabalho procuramos discutir algumas questões sobre os processos de apropriação da música por crianças em idade pré-escolar. Ancorados na concepção de desenvolvimento de Vigotski, na concepção de linguagem de Bakhtin e nos estudos de sociologia da ação e do indivíduo de Lahire, apresentamos a análise de alguns dados coletados numa pesquisa em andamento em escolas de educação infantil. Os principais tópicos em discussão dizem respeito à diversidade de formas de resposta a enunciados musicais – que nos atestam a diversidade dos modos como a música se “incorpora” nas crianças – e a possibilidades de interpretação dessas respostas. Essas análises nos permitem rever alguns procedimentos e apontar direções para a educação musical nesses espaços escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** apropriação musical, desenvolvimento musical, educação infantil

## abstract

In this work we discuss some questions about the processes of appropriation of music by children in preschool age. Anchored in Vigotski's conception of development, in the conception of language of Bakhtin and in the studies of sociology of action and the individual of Lahire, we present the analysis of data collected in a research that is still in progress, in schools of early childhood education. The main topics in discussion are related to the diversity of reply forms to musical statements – that certify the diversity of the ways that music “incorporates” in children – and the possibilities of interpretation of these answers. These analyses allow to review some procedures and to point directions for musical education in these school spaces.

**KEYWORDS:** music appropriation, music development, early childhood education

## **introdução: procedimentos metodológicos e princípios norteadores**

Este texto apresenta alguns resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no espaço escolar da educação infantil. O objetivo principal dessa pesquisa é entender como se dá a apropriação da música pelas crianças pequenas, buscando indicadores dos aspectos mais relevantes nesse processo. Para isso, foram feitas observações durante o período de um ano em classes de crianças de 4 a 6 anos<sup>1</sup> em duas escolas, uma pública e uma privada, nas cidades de Campinas e Ribeirão Preto (no estado de São Paulo), respectivamente. Eram contextos bastante diferentes no que se refere à presença da música. A escola pública não contava com professor especialista em música, sendo que as atividades musicais eram realizadas em oficinas semanais por iniciativa das próprias educadoras responsáveis pelas salas e, durante o período de observação, também por propostas dos próprios pesquisadores. Na escola privada, por outro lado, havia uma professora especialista, sendo que as crianças observadas tinham aulas semanais de música desde os 2 anos de idade. Além disso, trata-se de uma escola cujo projeto pedagógico privilegia a arte de modo geral, a qual é considerada condutora do ensino na etapa de educação infantil, e conta também com professores especialistas em outras linguagens artísticas. Achamos importante assinalar que, dada a situação privilegiada da escola particular, podemos dizer que as cenas observadas provavelmente foram resultado de um processo iniciado há certo tempo. Já no caso da escola pública, esse processo anterior não foi constante, nem garantido, pelo menos para muitas crianças. Contudo, o fato de que nós, pesquisadores, pudemos propor e realizar várias atividades musicais permitiu com que realizássemos ali também um trabalho prévio de preparo e envolvimento das crianças com as atividades sugeridas, ainda que de forma mais aligeirada. Isso talvez tenha mascarado um pouco diferenças prováveis de atitudes responsivas das crianças de uma escola e de outra, certamente provindas de suas trajetórias socioculturais. Consideramos, contudo, irrelevante o fato de isso ter ou não ocorrido, já que nosso foco de atenção, nesse momento, foram as várias formas de apropriação musical no ambiente escolar, ou seja, do ponto de vista das realizações musicais, sempre uma construção artificial, tenha ela tido um período longo de preparo ou não.

A opção por observar dois contextos distintos, entretanto, pareceu a mais adequada aos nossos pressupostos sobre o desenvolvimento humano. Partimos do princípio vigotskiano de que as funções psicológicas culturais (entre as quais aquelas necessárias ao desenvolvimento da musicalidade) se desenvolvem de modo diferente em ambientes socioculturais diferentes<sup>2</sup> e das reflexões que Bernard Lahire (2002, 2004) faz sobre as disposições adquiridas (hábitos, valores, modos de interpretar, tendências para agir ou para refletir, facilidades ou dificuldades, etc.) que são estimuladas ou suprimidas sob a influência de ambientes ou situações recorrentes específicas. Nesse sentido, considerando a importância do ambiente escolar no desenvolvimento infantil, gostaríamos de investigar alguns aspectos relevantes no desenvolvimento musical das crianças principalmente em relação à sua experiência musical escolar. Sabemos, obviamente,

1. Assinala-se que, à época da observação, o ensino fundamental de 9 anos ainda estava em fase de implantação, de modo que algumas crianças de 6 anos completos permaneciam na educação infantil.

2. De acordo com Vigotski (1998a), o ser humano possui dois tipos de funções psicológicas: as naturais ou inferiores (que é o que temos em comum com os animais) e as culturais ou superiores (especificamente humanas). As primeiras nos são dadas no nascimento pela herança genética, mas as segundas estão ligadas às práticas sociais e serão diferentes em função dessas práticas. Todas as formas de linguagem, incluindo a música, estão ligadas às funções culturais. Assinala-se ainda que a noção de ambiente, para Vigotski, inclui também as relações humanas.

que a escola não é a única influência musical das crianças observadas, mas é com certeza um local de vivência intensiva delas, sobretudo na faixa etária abordada, e, portanto, bastante relevante no processo de apropriação da linguagem musical.

Outro princípio norteador da pesquisa foi a concepção de música como uma forma de discurso. Ancorados na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2000, 2009), entendemos a música como um acontecimento vivo e dinâmico, que se atualiza a cada realização, e não como um sistema fechado e inerte, sujeito a regras fixas e imutáveis.<sup>3</sup> Numa analogia com o enunciado linguístico, trabalhamos com a ideia de enunciado musical, acontecimento no qual os sentidos e os valores são sempre contextuais e levam em conta não apenas a materialidade sonora em si, mas também o contexto situacional. Dessa forma, uma mesma realização musical pode ter significados diferentes em situações distintas. Isso não significa, porém, que não haja pontos de estabilidade no discurso musical. Assim como na linguagem verbal, diferentes contextos culturais vão cristalizando determinadas formas de organização sonora e dando origem ao que Bakhtin (2000) denomina “gêneros do discurso”. Isso faz com que qualquer realização linguística (e musical) deva ser vista, ao mesmo tempo, como única, irrepetível, e filiada a um gênero discursivo qualquer. Como veremos mais detalhadamente nas análises dos dados, essa forma de conceber a música afeta sobremaneira a visão do que seja um processo de aprendizagem musical, pois obriga a que se considerem como relevantes não apenas as realizações musicais em si, mas todo um movimento de aproximação em relação à música, incluídas aí também as situações informais nas quais a música se faz presente ou ainda os equívocos musicais cometidos pelas crianças.

Além disso, tomar a música como discurso coloca em primeiro plano a questão da significação. Aprender música é se apropriar de uma forma de linguagem, de um modo de se expressar, de se comunicar, de compartilhar sentidos. Pressupõe, portanto, a possibilidade do que Bakhtin (2000) chama de “compreensão ativa”, o que significa que a formulação de *respostas* a enunciados musicais depende de (e comprova) alguma forma de entendimento do que se ouviu. E essas *respostas* podem ser de naturezas diversas: desde uma simples emoção, uma palavra, um desenho, uma brincadeira, até a criação de uma outra obra musical. Trabalhamos com a ideia de que as crianças pequenas não se manifestam musicalmente apenas quando estão tocando um instrumento ou cantando, por exemplo, mas de diversas outras formas.<sup>4</sup> Buscar onde estão e quais são os sentidos dessas outras formas de reação significativa à música será nosso principal foco neste texto. Procuraremos ainda, na parte final, sintetizar as relações entre as análises efetuadas e algumas questões específicas de educação musical.

3. “A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma *enunciação concreta*.” (Bakhtin, 2009, p. 160, grifo nosso).

4. Assinala-se que muitas pesquisas sobre o desenvolvimento musical, tanto mais antigas quanto mais recentes, têm enfatizado as respostas especificamente musicais como indicadoras desse desenvolvimento, as quais, obviamente, também são importantes. Nessa linha, ver, por exemplo, Willems (1969), Gardner (1997, 1999), Gordon (2000), Brito (2005), Parizzi (2006), entre outros. Apenas no que tange a estudos com bebês (como em Ilari, 2002 e Beyer, 2007), têm-se prestado mais atenção a outras formas de resposta. Reforçamos, porém, que nossos pressupostos sobre o desenvolvimento infantil nos levam a deslocar essa ênfase, ampliando o olhar mesmo em se tratando de crianças pré-escolares.

## **diversidade das respostas das crianças a enunciados musicais: alguns episódios/alguns resultados**

A noção de discurso musical permite entender a complexidade dos aspectos envolvidos na música, seja do ponto de vista da produção, seja da recepção. O confronto com essa forma simbólica envolve diversos tipos de relação: com outras músicas, com outras formas simbólicas da cultura, com as experiências vividas. As respostas (no sentido bakhtiniano de “compreensão ativa”) possíveis à música, dessa forma, são quase ilimitadas. Além disso, no caso específico das crianças pequenas, acrescenta-se o sincretismo<sup>5</sup> como uma das principais características dessa etapa do desenvolvimento. Nesse sentido, podemos dizer que é possível observar o processo de apropriação da linguagem musical, nessa faixa etária, também, ou talvez principalmente, em situações nas quais as crianças não estão propriamente “fazendo música”, mas vivenciando-a de diversas outras formas: dançando, representando, imitando, fazendo gestos, brincando. Vejamos algumas situações observadas.<sup>6</sup>

### **a) Brincadeiras**

#### **a.1. Brincando de índio**

*Ao final da aula, depois de ouvirem várias músicas de índios brasileiros (projeto em andamento na sala), a professora deixa um tempo livre para as crianças brincarem. Algumas começam a dançar uma suposta “dança de índio”, com movimentos ritmados. Outras pegam os caxixis e começam a marcar um pulso juntas. Em pouco tempo, os dois grupos se coordenam e os caxixis passam a marcar o pulso da dança improvisada.*

#### **a.2. Tumbalacatumba**

*Ao final da aula de música, os alunos pedem um tempo livre para brincarem de “Tumbalacatumba”, uma brincadeira que todos conhecem e parecem gostar muito. A brincadeira consiste em representar gestualmente a letra de uma música que versa sobre as atividades realizadas por caveiras a cada hora do dia. A música tem o ritmo bem marcado e os gestos são realizados acompanhando esse ritmo. Todas as crianças, incluindo aquelas que demonstram alguma dificuldade em seguir um pulso regular e constante em atividades musicais direcionadas, realizam os movimentos com precisão rítmica.*

Percebemos, nesses episódios, que situações musicais menos formais, como aquelas nas quais as crianças estão apenas preocupadas em brincar, às vezes revelam conquistas e

5. O sincretismo é considerado uma das principais características do pensamento e criação da criança pré-escolar. Diversos autores da psicologia destacam “o caráter confuso e global do pensamento e percepção infantis” (Galvão, 2000, p. 81): “No sincretismo, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal. (Galvão, 2000, p. 81). Isso se reflete particularmente nas criações infantis, as quais não são nitidamente diferenciadas em relação ao tipo de arte (Vigotski, 2009): uma música se vincula a uma imagem ou movimento, um desenho pode conter um gesto ou uma narrativa, etc.

6. Os episódios em análise neste texto são recortes dos registros efetuados na pesquisa (cadernos de campo e filmagens). Referem-se à escola pública os episódios b.1, c.2 e c.3, e à escola particular os episódios a.1, a.2, b.2, c.1 e c.4. Os nomes das crianças são todos fictícios.

possibilidades musicais nem sempre visíveis nas situações de aula de música. A brincadeira é a principal atividade na idade pré-escolar (Leontiev, 1998; Vigotski, 1998a). É através dela que a criança adquire e desenvolve uma série de funções psicológicas, como, por exemplo, a possibilidade de se desprender da percepção imediata, da sensorialidade pura em direção a um comportamento simbólico (mediado por signos), controlado e voluntário. A brincadeira pré-escolar envolve sempre uma situação imaginária e regras ou, em outras palavras, a concomitância entre liberdade – já que não há um único e previamente definido resultado – e controle – pois há resultados melhores e piores, mais adequados ou menos adequados (várias brincadeiras simplesmente se descaracterizam se certas normas previamente acordadas não forem obedecidas).

Nos dois episódios acima, a criação de uma situação imaginária (espontânea, em a.1, e proposta pela letra da música, em a.2) foi o ponto de partida para o desenvolvimento da brincadeira. Entretanto, para que ela desse certo, parece ter havido uma espécie de acordo entre as crianças em relação às regras do jogo, ou ao que era ou não permitido fazer. Ao exercerem um controle voluntário sobre seu comportamento (exigido pelo ato de brincar), essas crianças revelaram que dominavam aspectos musicais nem sempre mostrados nas aulas de música, nas atividades musicais mais específicas. Crianças incapazes de seguir uma pulsação quando tocavam instrumentos de percussão, por exemplo, mostraram, na brincadeira, pleno domínio da regularidade temporal. Em a.1, pudemos presenciar uma dupla sincronia temporal: entre os integrantes de cada grupo em separado e entre os dois grupos. E em a.2, surpreendeu a capacidade que alguns demonstraram em seguir acentos, mudanças de dinâmica e agógica presentes na música.

De acordo com Vigotski (1998a, p. 122), “todo avanço está conectado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”. Por outro lado, o ato lúdico caracteriza-se pela presença de emoções que o incentivam, ainda que não estejam conscientes para a criança (Pimentel, 2007), o que justifica a grande importância da brincadeira como ativadora do desenvolvimento na idade pré-escolar. Nos episódios em foco, desse modo, podemos dizer que as emoções positivas que acompanharam as brincadeiras foram as grandes incentivadoras para que as crianças primassem por uma realização musicalmente bem cuidada, embora, conscientemente, isso não fosse relevante. Já nos momentos das aulas (posteriores e anteriores a esses episódios) em que as crianças eram solicitadas a buscar uma regularidade temporal pela professora de música, a forte motivação emocional não era a mesma e, como resultado, havia uma espécie de regressão musical, perdendo-se em parte as conquistas adquiridas nas brincadeiras.

Essa oscilação entre regularidade e irregularidade talvez seja um indício de que essas crianças estão em uma espécie de fase de transição, pois “já têm a possibilidade de”, mas ainda não conseguem canalizar esse comportamento para situações estritamente musicais. A música, para a criança bem pequena,<sup>7</sup> é inicialmente parte da vida como um todo, não se diferencia de outras atividades por ela vivenciadas. Quando ela inicia a chamada fase do “faz de conta”, por

7. É importante assinalar que a psicologia vigotskiana não trabalha com a ideia de etapas/idades fixas para o desenvolvimento, já que as principais funções psicológicas só são desenvolvidas a partir das práticas sociais. Dessa forma, dependendo dessas práticas, ou da riqueza ou pobreza de suas experiências, a criança se desenvolve num ritmo diferente. Daí porque preferimos sempre falar em “crianças muito pequenas” para uma faixa etária aproximada de 0 a 3 anos e “crianças pequenas”, para 4 a 6 anos.

volta de 3 ou 4 anos, a música começa a fazer parte desse mundo imaginário e as realizações musicais são carregadas de fantasia e ludicidade. Só num terceiro momento, já próximo da idade escolar, a música passa a fazer sentido como atividade quase autônoma em relação à vida e ao jogo. Uma autonomia total da música, porém, seria muito difícil, senão impossível, para crianças em idade pré-escolar, já que exigiria, entre outras coisas, um grau elevado de abstração da linguagem musical (só possível, talvez, para os próprios músicos).

## **b) Respostas corporais: movimentos, gestos e danças**

### **b.1. Carnaval dos Animais: o desfile**

*A partir de uma montagem feita com 4 seções da peça Carnaval dos Animais, do compositor Saint-Saëns, (que remetem aos animais: leão, galinhas, elefante e aves), é proposta uma atividade na qual 4 grupos de crianças, cada um representando um grupo de animais, participam de um desfile. A cada entrada das músicas, um grupo previamente determinado de crianças imita o animal correspondente e desfila pela diagonal da sala, criando gestos e movimentos relativos ao animal e em sintonia com a música. São feitos alguns "ensaios" e as crianças, atentas, rapidamente percebem as mudanças musicais (na montagem, as pontuações entre os movimentos foram feitas usando-se cadências harmônicas das próprias seções da peça), que determinam as entradas e saídas dos grupos. Chama a atenção uma criança que não apenas imita o animal, mas usa, na sua imitação, detalhes musicais, coordenando, por exemplo, trinos rápidos na flauta com piscadas de olhos.*

### **b.2. Dança de São João**

*Nos minutos finais da aula, a professora coloca no toca CD uma música junina para que todos possam conhecê-la e dançar livremente antes de aprenderem a dança da quadrilha para a Festa Junina. As crianças se juntam em vários grupinhos, dão as mãos e começam a dançar. Um garoto fica sozinho, não se agrupa, e dança de modo ritmado (pé direito para frente, pé direito volta; pé esquerdo para frente, pé esquerdo volta). Um outro se aproxima e tenta aprender a dança, depois desiste. O primeiro garoto continua a sua dança solitária até que a professora propõe uma roda de mãos dadas com todas as crianças.*

Nos dois episódios acima as crianças responderam significativamente à música através de manifestações corporais espontâneas, emitindo sinais mais ou menos claros sobre os vínculos musicais já conquistados e em funcionamento. Em b.1, embora a proposta da brincadeira tivesse sido feita pelos pesquisadores, os movimentos e ações eram criados livremente pelas crianças. Em b.2, não havia nenhuma proposta de movimentos, os quais foram realizados por iniciativa das próprias crianças.

De acordo com Vigotski (1998b), toda forma de percepção é inicialmente ligada à motricidade. Com o avanço no desenvolvimento, a percepção vai se libertando do movimento. Percebe-se que as crianças observadas nessa pesquisa ainda mantêm esse atrelamento de maneira bastante acentuada, o que permite que observemos suas formas de percepção a partir de suas respostas corporais.

No episódio b.1, pudemos inferir que as crianças conseguiram efetivamente uma forma de apropriação do discurso, já que parecem ter identificado vários aspectos musicais. Em primeiro

lugar, perceberam as pontuações entre as seções (os finais, as passagens, os inícios), as quais provocavam ações responsivas (entrar ou sair do “desfile”) rápidas na maioria dos alunos. Também captaram o caráter geral de cada seção, pois os movimentos criados estavam em sintonia com a música (por exemplo: movimentos lânguidos, para partes lentas; movimentos enérgicos, para as rápidas), além do caráter geral proposto pelo próprio animal representado. Por último, para além dessa percepção mais global, destacou-se no episódio em questão a percepção de um detalhe musical (trinados), traduzido em um gesto específico (piscada de olhos).

Percebe-se, dessa forma, que mesmo elementos sutis podem ser apreendidos por crianças pequenas, desde que inseridos em discursos musicais que sejam significativos para elas. No caso em questão, vínhamos trabalhando com essa música há várias aulas, e sempre de uma maneira lúdica, seja através de dramatizações, danças ou desenhos. As crianças criaram um vínculo positivo com a peça musical, ela passou a fazer parte de suas experiências de uma maneira “natural”, sem qualquer tipo de imposição de nossa parte para que reagissem desta ou daquela maneira. Entendemos que os processos de apropriação da linguagem musical passam necessariamente pela possibilidade de expressão individual da criança em diversas linguagens, não apenas na música. Conforme já dito, a conexão com a experiência vivida parece ser a porta de entrada para qualquer sistema simbólico.

Em b.2, a forma de resposta das crianças à música foi a dança espontânea. Também aqui revelou-se um grau significativo de apreensão do discurso, tanto em termos do caráter quanto em termos temporais. Chamou a atenção o menino que permaneceu por quase todo o tempo da música marcando o pulso com movimentos dos pés, sem perder o ritmo e sem mostrar sinais de cansaço. Fosse ele obrigado a marcar o pulso num instrumento de percussão, por exemplo, o resultado talvez não fosse o mesmo. Isso ocorre porque, numa aula de música, geralmente um elemento musical é apenas um elemento musical, enquanto que, nas situações como as narradas, que envolvem o lúdico, um elemento musical encerra todo um universo de significações. Mesmo quando a criança está apenas marcando um ritmo com os pés, como no episódio acima descrito, um mundo imaginário é mobilizado e entra em funcionamento.

Um paralelo com a aquisição da língua materna talvez nos ajude a compreender melhor essa questão. De acordo com Vigotski (1998b), do ponto de vista estrutural da linguagem, a criança começa falando palavras isoladas, depois frases simples, frases complexas e, por último, períodos completos. Entretanto, do ponto de vista semântico, a primeira palavra de uma criança corresponde a uma oração completa, ou seja, embora ela só consiga expressar palavras soltas, estas estão preñhes de significação. Também em relação à música, pensamos que o processo é equivalente: embora a criança só seja capaz de se expressar musicalmente através de fragmentos ou de elementos discursivos meio isolados, esses fragmentos são carregados de sentido. Daí porque muitas vezes, sobretudo nessa faixa etária, conseguimos perceber o quanto as crianças já absorveram da linguagem musical quando elas se expressam em outras linguagens, nas quais as limitações técnicas são de outra natureza.

Vimos, então, por esses episódios, que os indicadores de que está havendo um processo de aprendizagem da linguagem musical por parte das crianças pequenas podem ser encontrados em locais e formas de expressão que vão muito além de comportamentos musicais em aulas de música. Gostaríamos agora de falar um pouco também sobre acontecimentos em situações mais formais. Não nos deteremos, porém, nas respostas musicais “corretas”, mas nos equívocos. Entendemos que há interessantes indícios de apropriação da linguagem musical nas respostas musicais nas quais as crianças cometem algum tipo de erro em relação ao que seria esperado.

### c) Equívocos diversos

#### c.1. Imprecisão rítmica (acertos por falta)

As crianças aprendem a parlenda "Um, dois, feijão com arroz". A professora distribui instrumentos de percussão e faz com que as crianças toquem o que elas cantam, numa relação silábica com o texto. Todos tocam e cantam juntos, mas não obedecem exatamente o ritmo silábico da parlenda. Ao invés de tocar:



um dois fei jão co'ar roz

tocaram:



um dois \_jão co'ar roz

#### c.2. Engano revelador

Fitas coloridas foram distribuídas entre as crianças: cinco cores. Escolhemos cinco músicas, uma para cada cor de fita. A cada escuta da música relativa à sua cor, o grupo da cor correspondente toma o centro da sala e move a fita como desejar, sempre ouvindo a música. Ao trocar a música, troca-se o grupo de alunos.

Uma das músicas, a correspondente à cor vermelha, possui uma marcação final feita com um glissando de piano. Sua estrutura repete duas vezes a mesma seção, portanto aparece o mesmo glissando duas vezes: no final da primeira seção e no final da música.

Uma das alunas percebeu essa marca na primeira vez que fizemos a atividade.

Propusemos que as crianças repetissem novamente a atividade e nesta segunda vez a aluna, ao ouvir o primeiro glissando, sentou-se, terminando sua movimentação. Contudo, a música começou novamente, repetindo a primeira seção. A aluna, então, se levantou surpresa e continuou a movimentação da fita até o segundo glissando, quando se sentou novamente, desta vez terminando os movimentos junto com a música.

#### c.3. Referências (presença e ausência)

Enquanto esperam um dos pesquisadores, as educadoras propõem que as crianças cantem algumas músicas. Começam todos a cantar de modo bastante desafinado. O pesquisador chega e começa a tocar acompanhamentos no violão. O resultado melhora significativamente em termos de afinação.

#### c.4. Referências (estabelecida e perdida)

A professora estava ensinando um acompanhamento rítmico, com vibrafone, para uma música japonesa. O acompanhamento consistia num ritmo regular, acompanhando o pulso



da música nos tempos 1º e 2º de um compasso de dois tempos (binário simples). Uma aluna começou a tocar regularmente seu vibrafone só que nos contratempos do compasso. Assim que a professora corrigiu o ritmo a aluna não conseguiu mais tocar com regularidade e passou a acompanhar visualmente o gesto de tocar da professora.

Com esses episódios narrados acima tentamos deixar mais evidente uma questão de fundo que nos parece de grande importância revisar e que diz respeito à ideia da forma *transmissiva* do conhecimento, em confronto com a da *apropriação* (que para alguns autores é chamada de forma *participativa*<sup>8</sup>).

Sem pretender nos aprofundarmos nesse assunto, interessa-nos agora estabelecer uma diferença, que julgamos fundamental, entre, de um lado, “ensinar” música ao aluno e, de outro, inseri-lo no universo discursivo da música. A ideia da transmissão do conhecimento é sustentada por uma concepção da música como sendo um conjunto homogêneo, único, fixo e imutável de informações, conceitos, procedimentos e práticas que, exterior aos músicos ou aos praticantes, precisa ser “ensinado”, “transmitido” de um a outro sem alterações. Essa visão corresponde ao que Bakhtin (2009), falando a respeito da linguagem verbal, chama criticamente de “objetivismo abstrato”. Segundo o autor, essa tendência define a língua como “um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta” (Bakhtin, 2009, p. 85).

Nesse caso, a exigência da exatidão na reprodução daquilo que é ensinado (exercícios, trechos musicais, escalas, músicas completas) é condição indispensável para a avaliação da aprendizagem. Ou seja, se o aluno não tocar exatamente aquilo que seu professor ensinou, da mesma forma como ele ensinou, não estará se desenvolvendo musicalmente. Essa forma de entender o processo ensino/aprendizagem caracteriza o que se costuma denominar “ensino tradicional”. Na ideia de apropriação, ao contrário, o conhecimento (no nosso caso, a música) “não existe como tal no mundo ‘exterior’, mas reconstrói-se pouco a pouco, para cada ser singular, nas interações repetidas que tem com outros atores [como Lahire chama os agentes sociais, no nosso caso, músicos], através de objetos e em situações sociais particulares” (Lahire, 2002, p. 174).

Podemos, assim, afirmar que, por exemplo, no episódio c.1, os alunos, ao subtraírem uma nota do ritmo proposto pela atividade (*um, dois, jão c’arroz*) mostraram não um “erro”, mas um indício de que compreenderam plenamente a proposta, que era reproduzir com os instrumentos de percussão o ritmo silábico da letra da música. O fato de não conseguirem executar todos os detalhes do ritmo pode ser consequência, entre vários outros motivos possíveis, de alguma dificuldade técnica na reprodução de notas mais rápidas, mas não invalida a resposta, não anula a veracidade da compreensão. Assinala-se, contudo, que todos os outros aspectos indiretamente envolvidos nessa proposta, mas diretamente responsáveis pelo seu caráter musical (tais como a noção de ciclo regular respeitada por todos; a curva entoativa realizada nos instrumentos pelos alunos através da alternância de intensidades; a diferenciação expressa musicalmente entre pergunta – um, dois – e resposta – feijão c’arroz –; a regulação coletiva e constante do

8. Ver Pimentel (2007).

fluxo de andamento; o ajustamento entre os diferentes timbres dos diferentes instrumentos utilizados, alguns mais intensos que os outros; dentre vários outros), foram compreendidos pelos alunos. Portanto, embora não tenham cumprido a determinação musical estrita do ritmo, não comprometeram a proposta musical.

O item c.2 oferece uma outra dimensão dos papéis que o “erro”, ou o “erro saudável”, como talvez fosse mais adequado chamar, pode exercer nas execuções musicais. A garota em foco apreendeu rapidamente uma característica importante nas músicas que comumente ouvimos, algo intrínseco a certos gêneros de discurso musical, que é a *pontuação*. Um grande glissando feito nas teclas do piano anuncia o final da peça, tornando previsível o momento de sua extinção. O equívoco da aluna foi não se lembrar que a peça era tocada inteira e depois repetida exatamente da mesma forma. Ao mesmo tempo em que a aluna percebeu a pontuação final da música, elemento importante do discurso musical, oferecendo um sinal inequívoco de sua rápida apropriação discursiva da peça, esqueceu-se que a música se repetia duas vezes.

Para Vigotski (1998b), a percepção do todo é anterior à percepção das partes. Mais do que isso, a percepção do todo é o que dá sentido às partes. Assim, essa criança estava um passo além na apreensão da música, pois havia percebido a posição de uma parte (o glissando final) em relação à música completa, e a importância daquele signo musical no conjunto da peça. Entretanto, sob o ponto de vista do conhecimento “transmissível” musical, todos esses “erros” podem ser considerados condenáveis na execução estrita musical. Já sob o ponto de vista discursivo, eles indicam os variados e sutis processos de apropriação possíveis de ocorrer com as crianças em aulas de música.

Nosso cuidado é alertar para o fato de que, sob certas circunstâncias, esses indícios preciosos podem ser interpretados negativamente, e associados a sanções também negativas por parte dos professores (como correções, chamadas de atenção, olhares de reprovação, etc.), e podem ser motivo de entraves por parte das crianças, que podem ter seus respectivos desenvolvimentos musicais travados por confusões originadas da incompreensão de certos processos graduais de apropriação por parte das professoras.

No episódio narrado em c.3, temos um outro tipo de indício. A afinação das crianças precisou de uma ajuda extra: o pesquisador fornecendo com o acompanhamento do violão a referência necessária. Ou seja, nesse caso constatamos a necessidade de uma regulação externa. Nesse exemplo em particular é possível perceber a complexidade da percepção que os alunos manifestaram. Ao contrário de outros casos de desafinação, presenciados em outros momentos, em que a professora, a fim de corrigi-los, começa a cantar junto, fornecendo um referente direto, aqui essa base não é fornecida por um “guia” melódico, mas por um “guia” harmônico: o acompanhamento do violão. Os acordes do violão propõem uma área de referências onde soam simultaneamente várias notas (acordes). Assim, o instrumento estabelece um *campo* de possibilidades (harmonia) através do qual a melodia pode se apoiar por aproximação, e não por imitação direta. Essa área de referência, por sua vez, não inclui apenas as relações entre notas (que permitem a afinação relativa), mas também a dimensão temporal, visto que o ritmo proposto do acompanhamento estabelece bases convergentes também para a emissão rítmica mais precisa da melodia da canção, unificando todos os cantores numa mesma e precisa emissão.

Assinala-se ainda, nesse episódio, que o fato daquelas crianças serem capazes de se afinar sob tutela indica que essa função psicológica (afinação tonal), embora ainda não amadurecida, já estava em processo de amadurecimento, e seria uma aquisição próxima.<sup>9</sup>

No item c.4 temos o caso da garotinha que, ao ser instruída sobre como tocar o acompanhamento da música em seu instrumento, estabeleceu uma referência não nos tempos da música, como proposto pela professora, mas nos contratempos. Todavia a execução da aluna, tirando o fato de estar posicionada no contratempo, foi regular, constante, firme e decidida até o momento em que a professora a corrigiu. De alguma forma, ela se posicionou, na sua resposta àquela situação enunciativa proposta na aula, de forma compreensiva. Tanto que executava a sua parte de forma autônoma, tal a segurança que suas referências lhe davam. No conjunto, a aluna “errada” instaurou uma relação de contraponto entre o que ela fazia e o que os outros alunos faziam (deveriam todos tocar em uníssono rítmico) e se estabeleceu firmemente nesta posição, criando certamente um sentido coerente para o que fazia. A “correção” da professora provavelmente desestruturou toda a gama de relações temporais e significativas que a aluna havia estabelecido com a situação musical, deixando-a perdida. Isso pareceu claro na medida em que, a partir da correção, ela não conseguiu mais tocar sua parte com regularidade e determinação. Perdeu a autonomia e precisou se apoiar visualmente sobre os movimentos dos colegas e da professora de “baixar a baqueta ao mesmo tempo”.

Esse é um dos casos em que a correção da ideia musical proposta (a fidelidade ao arranjo feito *a priori* para o acompanhamento da música) superou a compreensão de um processo pessoal de apropriação no qual a aluna havia penetrado. Ainda que este pequeno obstáculo possa não ter prejudicado o desenvolvimento musical posterior da aluna, com certeza nos mostrou um dos possíveis problemas que, em maior escala, podem prejudicar, até mesmo enterrar, a apropriação da linguagem musical num processo educacional.

São bastante perigosas as generalizações que partem de observações empíricas como as que empreendemos nessa pesquisa. Bernard Lahire (2002, p. 208) nos alerta para o fato de que “nenhuma teoria, nenhuma construção do objeto permitirá jamais ter acesso às práticas reais, ao real enquanto tal. Cada vez elas nos dão uma ‘versão’ plausível disto.” E é exatamente disso que se trata essa pesquisa. Pretendemos dar uma “versão plausível” de alguns fatos observados tendo como base alguns construtos teóricos que expõem “uma categoria” ou “uma classe de fatos sócio-históricos relativamente singulares” (Lahire, 2002, p. 212) aos quais recorreremos para descrever e analisar as atividades musicais investigadas. Portanto, as questões que levantamos aqui não vão na direção de conclusões, mas de dúvidas que permanecem e que exigirão investigações posteriores mais aprofundadas e mais direcionadas. Além disso, são questões que

## considerações finais

9. Vigotski (1998a) estabelece dois níveis de desenvolvimento: o *real*, medido pelo que a criança consegue fazer sozinha, e o *potencial*, determinado pelo que a criança consegue fazer sob orientação de uma pessoa mais experiente. A distância entre esses dois níveis é denominada “zona de desenvolvimento proximal”. Funções psicológicas que entram nessa zona serão as próximas aquisições da criança.

não esgotam as discussões possibilitadas pela perspectiva teórica assumida. Na continuidade da pesquisa, outros pontos vêm sendo levantados e analisados, como, por exemplo, o papel da mediação do professor e aspectos relativos à percepção estética infantil.

Uma das questões mais fortes que surgiram diz respeito à distinção entre tomar a música como “objeto do conhecimento” e tomar a música como “linguagem” ou, melhor ainda, como “discurso”. A noção de discurso obriga a um deslocamento do ensino, antes centrado em objetos, em direção às práticas. Se a música é um acontecimento vivo, uma forma de compartilhar sentidos, aprender música não é dominar regras e sistemas, mas ser inserido na “corrente da comunicação musical”, ser capaz de fazer um uso pessoal, autoral, próprio, dos sistemas e regras musicais (que obviamente existem, mas não constituem a totalidade da linguagem musical).

Como uma das revisões que essa mudança de concepção musical acarreta, temos que o processo de apropriação não se mostra regular, nem contínuo e nem mesmo homogêneo. Em outras palavras, as crianças deram vários indícios de que esses processos sofrem muitas regressões, além das progressões; não se dão em grau igual de facilidade ou dificuldade em todos os âmbitos musicais (ritmo, afinação, memória, etc.); não mantêm um ritmo de progresso constante e gradual, mas se movimentam às vezes bruscamente, por saltos, em degraus de dificuldade, às vezes em lenta progressão, às vezes estacionam por algum tempo. Muitas vezes algumas crianças mostram regularidade temporal em certas atividades e total descontrole rítmico em outras; algumas se mostram afinadas em certas músicas e desafinadas em outras, ou afinadas em certas execuções e desafinadas em outras, da mesma música; algumas compreendem bem as propostas mas as executam de forma alterada (“erros”), outra executam “certinho” as propostas mas em lapsos momentâneos indicam total ignorância sobre o significado do que estão executando. A entrada das crianças no fluxo discursivo, na cadeia de enunciados musicais, não se dá de uma vez e nem definitivamente. Ela tem altos e baixos, vaivéns, acontece e desaparece como que por encanto, e depois retorna. Essa complexidade faz com que precisemos estabelecer outros critérios de avaliação das situações de aula, visto que uma mesma atividade pode ser realizada com êxito algumas vezes e fracassar em outras. Mesmo os êxitos ou fracassos constantes numa certa atividade proposta podem não advir de um mesmo e único motivo a cada vez que ocorrem. Essa observação concorda com pelo menos dois fatores: 1) com o fato de vários autores conceberem a aprendizagem como um processo contínuo e ininterrupto, desde o nascimento até a morte,<sup>10</sup> e não apenas na infância; e 2) com o fato de que a *situação* em que as atividades acontecem é tão importante (ou mais), como constituidora dos êxitos ou fracassos, quanto as pessoas que dela participam e quanto seus conteúdos.

Essas discussões nos levam a refletir também sobre o papel crucial das relações instituídas no processo de ensino/aprendizagem e a necessidade de que o professor se coloque na posição de interlocutor nesse processo, prestando atenção não apenas ao conhecimento musical a ser ensinado, mas sobretudo olhando para a criança, tentando fazer um esforço de interpretar suas

10. Lahire (2002, p. 172 e ss.) fala do processo contínuo de “socialização”; Vigotski (1998a) fala da “aprendizagem” e do “desenvolvimento” também como processos contínuos.

ações de uma maneira mais global. Conforme já dito, uma desatenção do professor em relação às relações que a criança está construindo com e através da música pode levar a um desânimo e conseqüente desinteresse dela pela aula ou até pela própria música.

Um último ponto a ser destacado considera a importância da integração da música com outras linguagens no contexto da educação infantil. Nossas análises vêm apontando a necessidade de se considerarem diversos contextos, os quais incluem diversas formas de linguagem, no processo de apropriação da linguagem musical. As crianças não aprendem música apenas em aulas de música, mas brincando, desenhando, dançando, etc. Nesse sentido, incluir essas outras formas de expressão não é apenas um recurso de tornar mais prazerosa a aula, mas uma necessidade real quando se leva em conta tanto as especificidades da música quanto do desenvolvimento infantil.<sup>11</sup>

## referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEYER, E. As músicas do cotidiano nos processos de educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2007. 1 CD-ROM.

BRITO, T. A. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. Gesto/ação/pensamento musical: o fazer musical da infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.

FRANÇA, C. C. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARDNER, H. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GORDON, E. E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Editora da Fundação Calouste Gulbeinkian, 2000.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, n. 7, p. 83-90, 2002.

LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

11. Nessa linha integradora da música, diversas ideias e ricos materiais podem ser consultados, por exemplo, em Brito (2003), Ponso (2008), França (2008), entre outros.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 119-142.

PARIZZI, M. B. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da Abem*, n. 15, p. 39-48, 2006.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

PONSO, C. C. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

WILLEMS, E. *Las bases psicológicas de la educación musical*. 3. ed. Buenos Aires: Editora Universitaria de Buenos Aires, 1969.

Recebido em  
06/04/2011

Aprovado em  
26/06/2011

# Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música

Music and children's stories: the engagement of a 0 to 4 year old child in the music lessons

**ANELIESE THÖNNIGS SCHÜNEMANN** ▶ [ane\\_thonnigs@yahoo.com.br](mailto:ane_thonnigs@yahoo.com.br)

**LEDA DE ALBUQUERQUE MAFFIOLETTI** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ [leda.maffioletti@gmail.com](mailto:leda.maffioletti@gmail.com)

## resumo

Este artigo situa-se no campo da pedagogia da música e teve por objetivo compreender de que modo a articulação entre música e história promove o interesse e engajamento das crianças, criando-se um espaço que facilita o desenrolar pedagógico das aulas. A investigação ocorre no ambiente da sala de aula, onde o pesquisador se insere como observador de todas as ações e relações que ocorrem. Foram observados 23 encontros de musicalização com crianças de 0 a 4 anos, no período de outubro a dezembro de 2009. As observações foram registradas com descrições do contexto geral da aula, sinopse da história trabalhada e atividades musicais realizadas. Foram compreendidos como expressão dos interesses das crianças: a aproximação; a exploração de timbres, ritmos e sons onomatopéicos; a interação entre professora, acompanhante e crianças; a antecipação e repetição da história; o elemento-surpresa; o contexto da atividade – fechamento da história com uma canção; e a história partindo da criança. A investigação mostrou que a música conecta-se com a história aproveitando dela a magia e concretude das sequências dos acontecimentos; a história se enriquece com a inserção da música, que acentua pontos decisivos do desenrolar da história. A música amplia a sonoridade das histórias valorizando as nuances da interpretação permitindo o duplo efeito de oferecer à criança uma história com a música e a música com história. Revelam assim a interdependência e complementaridade que cria o eixo pedagógico: uma está entrelaçada na outra.

**PALAVRAS-CHAVE:** musicalização infantil, pedagogia da música, história infantil

## abstract

This article is located in the field of pedagogy of music and aimed to understand how the relationship between music and history promotes interest and engagement of children, creating a space that facilitates educational development of classes. Research occurs in the classroom, where the researcher is part as an observer of all actions and relationships that occur. We observed 23 meetings musically with children 0-4 years during the period October to December 2009. Observations were recorded with descriptions of the general class context, a synopsis of the story worked with and musical activities carried out. Were understood as an expression of the interests of children, the approach, the exploration of timbres, rhythms and sounds onomatopoeic; Interaction between teacher, companion and children, the anticipation and repetition of history, the surprise element, the context of activity – closing the story with a song and history from the child. Research has shown that music connects with the story using her magic and concreteness of sequences of events, the story is enriched by the inclusion of music that emphasizes key points of the unfolding of history. The music amplifies the sound of stories highlighting the nuances of interpretation allowing the dual effect of offering the child a story with music and music history. Reveal the interdependence and complementarity so that the shaft creates educational levels: one is to another thread.

**KEYWORDS:** children's music education, music pedagogy, children's story

## introdução

A temática deste artigo<sup>1</sup> está imbricada na experiência de vida de uma professora, que na infância e juventude esteve sempre ligada à música. O incentivo das canções com histórias, canções e cantigas de roda sempre estiveram presentes em sua história de vida. Em suas experiências com a música em família aprendeu a explorar as sonoridades das cenas das histórias e a criar personagens e enredos para dar vida aos sons e brincadeiras musicais. Mais tarde, ao trabalhar com crianças pequenas, essas experiências orientaram suas escolhas e modo de desenvolver as aulas de música. O encanto daqueles momentos nutriu sua docência e refletiu-se também em sua pesquisa de mestrado. O que veremos a seguir é a tematização de suas ideias sobre música e histórias infantis, renovada pelas reflexões desencadeadas pela pesquisa de mestrado, a qual teve por objetivo compreender de que modo a música articulada com a história infantil cria um espaço pedagógico facilitador do engajamento da criança nas aulas de música.<sup>2</sup>

Na literatura sobre esse tema destacam-se os autores Wornicov et al. (1986) e Bergmann e Pires (2008) que enfatizam o pensamento lúdico na contação de histórias. Nos autores Aguiar (2001); Cunha (1983); Zilberman (1981); Abramovich (1995) e Busatto (2003) estão os argumentos para refletir sobre as histórias infantis e a produção de livros destinados ao público infantil.

O pressuposto, que tem origem na prática docente, é que a articulação entre música e história infantil realmente ocorre, necessitando ser desvelada mediante a identificação das propriedades dessa relação. O problema de pesquisa levantado, portanto, é explicar como se caracteriza a relação entre música e história nas aulas de musicalização infantil.

Espera-se com esse trabalho contribuir na compreensão das práticas musicais desenvolvidas na educação infantil, tendo como referência o interesse e o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música.

## criança e literatura

Para algumas crianças a prática de ouvir histórias e cantar está inserida na sua vivência e cultura, já para outras não faz parte do seu dia a dia. Essa constatação mostra que as necessidades de imaginação e interesses infantis não ocupam o mesmo lugar nas diferentes famílias e contextos culturais. Para compreender a implicação dessas diferenças no modo como a criança desenvolve seus processos de entendimento e compreensão do mundo é preciso considerar suas condições de vida e tipo de atendimento recebido.

Vista por esse ângulo, Sarmento (2008) defende que a compreensão das culturas infantis só pode ser feita com base na análise da produção destinada ao público infantil conjugada ao modo de recepção das crianças.

Do ponto de vista antropológico, Gomes (2008, p. 82), considera ser necessário permitir às crianças que tomem o lugar de atores sociais; que elas participem das práticas sociais em que estão envolvidas.

1. O artigo tem origem na dissertação de mestrado intitulada *Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música* (Schünemann, 2010).

2. Os termos "aula de música" e "aula de musicalização" significam a mesma coisa. O emprego da segunda expressão justifica-se pelo uso desse termo pelas instituições que fizeram parte da pesquisa.



A criança não pode ser vista como um ser isolado em suas manifestações, porque ela é social e faz parte de uma estrutura social. É preciso vê-la no contexto social em que vive e nas relações que cria no contexto da sala de aula, e a partir disso observar o seu engajamento com a música e a história infantil.

Observamos que a literatura infantil busca atender as necessidades de imaginação e interesses infantis, apresentando diferentes características segundo a faixa etária. O livro para as crianças entre 0 a 4 anos possui gravuras coloridas, as letras do texto são maiores e o tema das histórias são mais ritmados, com motivos de bichos e de fadas. Já nos livros destinados às crianças maiores o texto prevalece em relação às gravuras e o tema gira em torno da curiosidade, trazendo elementos como monstros e planetas.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 194) relatam que, para a criança aprender, a família seria o ambiente fundamental, mesmo não estando voltada a ensinar, pois proporciona recursos para as crianças aprenderem e desenvolverem conexões com a comunidade. Com os familiares, as crianças aprendem também suas atitudes com respeito às aptidões e aos valores fornecidos pela educação escolar. Afirma Perry (2002, p. 493) que o ambiente familiar pode propiciar à criança o enriquecimento de sua relação com a música. Complementando essa ideia, Arroyo (2008, p. 132) diz que a diversidade familiar está nas formas de socialização e educação que os pais imprimem nas crianças. Elas chegam na escola com as atitudes e práticas, condutas e valores educativos vivenciados entre pais e filhos. A diversidade familiar está presente nas aulas de música. Cada uma das crianças que participa da aula de música tem as suas vivências musicais, umas mais que as outras. A família seria a principal referência da criança na orientação de sua conduta, adoção de valores e aprendizagens culturais. O contato com a música é essencial, pois as habilidades musicais dependem da experiência prática para se desenvolver, acentuando-se assim o compromisso dos educadores e pais para com a sua formação musical (Maffioletti, 2001, p. 9).

A história infantil e a música auxiliam o imaginário infantil, porque acionam, simultaneamente, a imagem ou gravuras das histórias, a música cantada ou tocada, o movimento próprio do enredo e a ação da criança que procura interpretar com o corpo a narrativa que se desenrola. Pode-se observar no fluxograma abaixo essa relação.

## o ambiente sonoro e musical da criança



FIGURA 1

Envolvimento do aluno na aula de musicalização (Schünemann, 2010).

A imagem – figuras do próprio livro que está sendo trabalhado ou até mesmo um fantoche; o som – canções, execução de instrumentos musicais, sons onomatopéicos e ritmo no próprio corpo; o movimento – forma como a professora faz a leitura da história, olhando para a criança, falando rápido e devagar, forte e fraco; a ação – do corpo ou de um objeto. São momentos de uma aula de musicalização com leitura de uma história infantil. Desse modo, a música e a história ao se articularem entre si criam uma nova situação em que o som é da história e a história é o som em movimento.

## trabalhando com a história infantil em sala de aula

Os autores aqui citados possuem algumas semelhanças com o modo de compreender a prática e o envolvimento musical da criança exposto neste artigo, ou seja, valorizam sua forma de pensar e agir, como também as relações que a música possui com as demais áreas do conhecimento. No ponto de vista de Brito (2003, p. 161), a história pode ser uma possibilidade no processo de educação musical. O faz de conta está presente, e fazer música é, de uma maneira ou de outra, ouvir, inventar e contar histórias. E diz mais: “é certo que música é gesto, movimento, ação” (Brito, 2003, p. 93). Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 145) comentam que está comprovado que envolver a criança em histórias contadas e lidas desenvolve as habilidades linguísticas e auxilia em uma leitura inicial independente. Maffioletti (2005, f. 142) relata uma cena em que o enredo da história promove o interesse e a facilita compreensão da atividade proposta. Trata-se da quinta atividade do menino Bruno (8;0)<sup>3</sup> que consistia em formar uma sequência com sete gaitas de boca. Como ele gostava de desafios e para que se interessasse pela atividade, a autora inventou uma história: naquela semana havia comprado um estojo contendo sete gaitas de boca, organizadas em ordem crescente, cada uma com uma afinação distinta. Porém, na hora de empacotar, o vendedor desajeitado havia virado o estojo sobre o balcão misturando todas as gaitas, recolocando-as no estojo em desordem. Devido a esse incidente, as gaitas perderam a sua utilidade, já que ordená-las seria uma tarefa quase impossível. Envolvido pelo enredo da história, Bruno sentiu-se desafiado e foi ágil ao organizar as gaitas novamente. Joly (2003) escreve sobre a *presença da música na escola* como sendo um dos elementos formadores do indivíduo. Para que essa formação aconteça, a autora considera que os professores são responsáveis por perceber quais seriam as atividades musicais necessárias para os alunos, ouvindo cada um e atuando conforme suas particularidades. Encorajando-os de diferentes maneiras a vivenciar a música, cantando, ouvindo, gravando ou executando um instrumento musical, incluindo ainda histórias, jogos e danças que estariam auxiliando no amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança. O importante, segundo a autora, é criar elos e integrar professor, aluno e conhecimento. As colocações de Delval (2007) vêm ao encontro dos objetivos desta pesquisa quando defende que o aprender não é realizado de uma única maneira, e sim de diversas maneiras, como, por exemplo, compartilhando com outras pessoas, agindo sozinho, imitando outras pessoas, inclusive ouvindo histórias que descrevem o que os outros fazem. O interesse por Kaplún (2002) refere-se ao eixo pedagógico como articulador do material

3. Os números entre parênteses, separados por ponto e vírgula, ao lado do nome de cada criança correspondem à idade em anos e meses, respectivamente.

educativo. Tais eixos serão enriquecidos ou não, conforme as concepções dos educadores, suas percepções e valores juntamente com a grande capacidade de brincar das crianças, seus jogos de palavras ou de imagens, jogos de sentidos e sentimentos. O autor propõe que seria preciso inventar histórias, paisagens visuais ou sonoras, compor canções, inventar brincadeiras, escrever cartas ou poemas, como também romper os moldes de um sermão impresso ou de uma chatice audiovisual.

Enfocando a temática desta pesquisa, Bresler (2007) considera que a música e a história também fazem parte do contexto da aula de música. Marques (2007) afirma que cada pessoa constrói a sua vida diferentemente das outras e que cada uma faz as suas sínteses do que constrói e construiu. Unir “histórias e músicas, possibilita ao aluno explorar sua autonomia, desenvolvendo e exercitando sua memória, seu raciocínio, sua capacidade de percepção e sua criatividade” (Bergmann; Torres, 2009, p. 197).

Os recursos disponíveis para envolver as crianças em histórias são os mais variados. Entre eles estão os fantoches ou dedoches, os adereços (como perucas e fantasias), os instrumentos musicais, os DVDs, os CDs, entre outros. Esses recursos suscitam a surpresa e instigam a curiosidade pela história infantil escolhida, de forma que elas vivenciam e aprendem no contexto da história e na experimentação com a música. No caso da presente pesquisa, a música e a história infantil seriam articuladoras do eixo pedagógico que promove e sustenta o interesse da criança.

Para compreender de que modo a música articulada com a história infantil cria um espaço pedagógico facilitador do engajamento da criança nas aulas de musicalização, a investigação ocorre no ambiente da sala de aula, onde o pesquisador se insere como observador de todas as ações e relações que ocorrem. Porta-se como alguém do grupo, embora não participe com ele das atividades propostas. Segundo Kemp (1995), a investigação na área da música com base nas observações procura descrever os acontecimentos no momento em que eles ocorrem. Pode envolver o registro, análise e interpretação dos comportamentos musicais e uma pessoa ou grupo de pessoas numa situação musical. Durante as observações o pesquisador se preocupa com os aspectos gerais do comportamento, como a atenção dada ao que é proposto como também as respostas que surgem a isso. São focos de sua atenção as verbalizações, a maneira de manifestar aprovação e desaprovação, o contato visual, movimentos corporais e expressões faciais. Conforme as colocações de Kemp (1995), através da observação sistemática das aulas de música seria possível compreender as relações que ocorrem em sala de aula, a atenção, interpretação e atitudes dos alunos.

As observações foram realizadas no segundo semestre do ano de 2009, iniciando em outubro e encerrando em dezembro, no término do ano letivo. As aulas foram observadas do início ao fim, de modo mais detalhado foram observados os elementos utilizados na história e sua relação com as atividades musicais desenvolvidas.

As escolas de musicalização para bebês que fazem parte desta pesquisa são de dois espaços distintos na cidade de Porto Alegre, sendo uma escola pública e uma privada. Na escola pública a pesquisa foi realizada com crianças de 0 a 2 anos de idade, e na escola privada, com crianças de 2 a 4 anos. Cabe esclarecer que não se trata de escolas infantis regulares, mas de escolas que ofereciam especificamente aulas de musicalização para crianças de 0 a 4 anos uma

## procedimentos da pesquisa

vez por semana. Nos dois espaços, as crianças eram acompanhadas, cada uma, por um adulto. As turmas eram organizadas por faixas etárias, em grupos de no máximo dez crianças. A partir dessa organização, foi possível contar com quatro grupos de idades diferentes, totalizando 23 sujeitos de 0 a 4 anos, que foram observados durante 23 encontros. As aulas foram ministradas por uma professora especializada na área, uma vez por semana, com duração de 60 minutos.

Em vista dessas características, as observações enfocaram minuciosamente as ações das crianças e seu engajamento nas aulas de música. Observando-se ainda o contexto das atividades e, principalmente, identificando as ações realizadas pela criança que poderiam expressar seu interesse pela narrativa e pelas atividades musicais desenvolvidas em aula.

Em cada grupo de musicalização observou-se uma rotina estável como apresentada a seguir.

## rotina da aula

A aula de música, para crianças de 0 a 4 anos, tem como objetivo proporcionar uma vivência musical desde os primeiros anos de vida. Os adultos, que acompanham os bebês, realizam as atividades musicais com eles. Nessas aulas não há a intenção de a criança executar um instrumento musical, de manter o pulso quando está executando um instrumento de percussão ou até mesmo de reconhecer diferentes timbres, alturas e andamentos durante as atividades propostas em aula. O que se objetiva é, sim, que cada criança construa o seu conhecimento musical através da rotina da aula. Esta inclui atividades de canto, leituras de histórias, atividades rítmicas, atividades de movimentação, audição de peças populares, folclóricas e eruditas.

Conforme o grupo, as atividades podem ser modificadas e, dependendo do tempo gasto em cada atividade, a rotina também pode ser invertida. Procura-se intercalar uma atividade calma e uma agitada.

No decorrer da rotina, a história está presente no momento tranquilo da aula, logo após a dança, passando de um momento agitado para um calmo. A história, com o livro, é contada pela professora, que mostra página por página enquanto vai lendo para as crianças a história. No grupo de 0 a 1 ano ela fala uma frase e o grupo repete. Já no de 2 a 4 anos, somente a professora conta a história e as crianças interagem junto. A professora ao escolher a história procura aquelas que possuem gravuras grandes e coloridas, tendo frases curtas e com possibilidades de explorações sonoras e de movimentos. A história é repetida em torno de quatro aulas e, dependendo da história, tem duração de cinco a dez minutos.

Histórias	Grupos
“O vento” (França, França, 2007b)	0-1
“O trem” (França; França, 2006)	0-1; 1-2
“O caracol” (França; França, 2005b)	0-1; 1-2; 3-4
“A galinha choca” (França; França, 2005a)	1-2; 2-3
“O barco” (França; França, 2008)	1-2; 2-3; 3-4
“Tanto, tanto” (Cooke, 1997)	1-2
“Na roça” (França; França, 2007)	2-3; 3-4
“A minhoca dorminhoca” (Weil, 2004)	2-3
“Gato com frio” (França; França, 2003)	3-4

TABELA 1

*Histórias e grupos onde foram trabalhadas*

Em cada frase lida pela professora são introduzidos movimentos corporais (para um lado, para o outro; para cima e para baixo), objetos (fralda, avião de papel, fantoches, garrafas PET), instrumentos musicais (tambor, prato, pandeiro), canções e exploração dos parâmetros do som, para as crianças realizarem com seus acompanhantes.

As histórias apresentadas são adaptadas e divididas por faixa etária, podendo ser a mesma história para os grupos de 0 a 4 anos, mas com certo grau de dificuldade para os grupos de 2-4 anos. Como, por exemplo, no grupo de 0 a 2 anos, o acompanhante auxilia a criança nos movimentos e nas sonorizações repetidas aproximadamente três vezes. Já com os de 2 a 4 anos, a criança realiza os movimentos e as sonorizações sozinhas, sem a necessidade da repetição.

Ao finalizar a história, a professora sugere ao grupo cantar uma canção, de acordo com a história. No final do semestre são lembradas as histórias mais significativas para o grupo.

As observações foram registradas em diário de campo de modo descritivo, em forma de episódios, complementados pela descrição do contexto geral da aula e sinopse da história trabalhada. Inicialmente o material coletado foi organizado por faixa etária, para obter uma visão geral do material empírico disponível. Posteriormente foram novamente analisados e organizados conforme os indicadores do interesse da criança ou sua forma de engajamento nas atividades musicais. A partir da identificação dos interesses, as condutas observadas puderam ser organizadas e agrupadas, obtendo-se uma visão de conjunto do material a ser analisado.

A nova organização levou em conta os momentos em que a criança se aproximava da professora ou do livro de história; quando direcionava o olhar, participando espontaneamente das atividades propostas; quando se interessava pelo enredo da história, fazia perguntas, gestos e exclamações; vivia o enredo “como se” fosse o personagem.

Foram analisados de modo mais detalhado os elementos utilizados na história e sua relação com as atividades musicais desenvolvidas. Para focar o estudo nas articulações que promovem o engajamento da criança no fazer musical, tornou-se necessário compreender o contexto das atividades e, principalmente, identificar e interpretar as ações realizadas pela criança que poderiam expressar seu interesse pela narrativa e pelas atividades musicais desenvolvidas em aula. Compreende-se, então, que identificar de que modo a criança expressa seu interesse pode nos levar ao eixo pedagógico que articula a música e a história infantil.

A apresentação dos resultados mostra os episódios que identificam momentos importantes onde a música e a história infantil mobilizaram o interesse e engajamento da criança. A forma de contar a história, o olhar da professora e sua entonação vocal, as surpresas, as imagens e os instrumentos musicais fizeram parte do contexto que promovia o engajamento das crianças durante as aulas. Esses momentos foram compreendidos como a expressão dos interesses das crianças, através dos quais foi possível identificar a existência de um eixo pedagógico que articula música e história infantil nas aulas de música. São eles: a aproximação; a exploração de timbres, ritmos e sons onomatopeicos; a interação entre professora, acompanhante e crianças; a antecipação e repetição da história; o elemento-surpresa; o contexto da atividade – fechamento da história com uma canção; e a história partindo da criança.

## **procedimentos de análise**

## **apresentação e discussão dos dados**

Na conduta de *aproximação*, a criança aproxima-se do livro como se fosse “entrar na história” e no mundo do faz de conta, o que pôde ser observado tanto no grupo de 0 a 1 ano quanto no de 3 a 4 anos. Essa situação é observada através do aconchego da criança no colo da mãe ou do acompanhante, ao ver a professora pegar o livro. Com o olhar direcionado ao livro, as crianças engatinhavam, outras caminhavam procurando chegar próximas da professora e acomodarem-se “bem pertinho” e, preferencialmente, em frente ao livro. As crianças e a professora interagiram ao realizarem movimentos e sons correspondentes à imagem apresentada durante a leitura da história. Corroboram essa ideia as autoras Bergmann e Pires (2008), ao afirmarem que a aproximação é dada de forma lúdica ao contar uma história, de saber ouvir as crianças e auxiliá-las com suas fantasias, medo e alegria no mundo de que fazem parte.

Na *exploração de timbres, ritmos e sons onomatopeicos* percebe-se que a sensibilidade com as palavras, a forma musical com que a professora lê a história é fator decisivo para o engajamento da criança nas aulas de musicalização. De acordo com Abramovich (1995, p. 18), esse envolvimento estaria acontecendo porque a sonoridade e o ritmo da leitura da história formam uma fluência que se parece com uma canção. É o que se percebe no episódio de 13/11/2009, na história “O caracol”, quando Jade (0;9)<sup>4</sup> imita o som da professora falando “ah” em som agudo. Ou, ainda, na história “A galinha choca”, no episódio de 16/10/2009, em que Joaquim (1;11) manifesta-se quando a professora pergunta: “Como faz a galinha?” e ele, movimentando os braços e falando “cocó”, imita o animal.

Assim, percebe-se que os elementos sonoros ao falar as frases da história podem ser complementados por movimentos corporais, sons e canções. Nesse sentido, Busatto (2003, p. 40-41) ajuda a compreender que, ao contar uma história utilizando onomatopeias, canções infantis e os sons do corpo, “aprendemos a correta sonoridade das palavras, percebemos o ritmo impresso pelo narrador, sentimos os sons do silêncio, nos envolvemos com a sua musicalidade e com os sentimentos que emergem do conto”.

Conforme afirma Sisto (2005), ao contar uma história, o tempo afetivo é o elo da comunicação, não tendo o tempo cronológico a mesma importância. Pois a palavra auxilia o mundo mágico, com o gesto sonoro e corporal, podendo levar o ouvinte a uma suspensão temporal (Sisto, 2005, p. 28). A criação de um espaço e tempo próprios pôde ser percebida de acordo com as reações e manifestações de cada um dos grupos analisados.

No grupo de 2 a 3 anos, as crianças passam a explorar os sons e mostram no livro o que já sabem, imitando os sons e fazendo os movimentos. Na história “A minhoca dorminhoca”, em 24/11/2009, quando aparece a figura do túnel da minhoca, as crianças passam o dedo no túnel falando “uhhhhhhhh” no som grave, quando desce, e no som agudo quando sobe. Continuando a história, a professora fala “apareceu...”; Aline (2;5) e Juliana (2;5) saem andando pela sala imitando uma galinha. Elas anteciparam a fala e imitaram a galinha. Essa história já estava sendo lida pela terceira vez. Guilherme (2;1) caminha pela sala, chora, resmungo e quando a professora bate palmas no chão falando “pá pá pá pá... nhac”, ele faz junto, explorando o som grave e agudo, rápido e lento, forte e fraco.

4. Informamos que os números entre parênteses, separados por ponto e vírgula, ao lado do nome de cada criança correspondem à idade em anos e meses, respectivamente.

Nesses episódios observa-se a integração entre música (exploração sonora) e a história (enredo). Por um lado, as crianças são personagens, de outro, são elas mesmas inventando sonoridades para se inserirem na história.

Na *interação entre professora, acompanhante e crianças* destaca-se o episódio de 16/10/2009, na história “A galinha choca”, em que Isabela (1;7) pegou o livro da mão da professora e o mostrou para a mãe e a vovó. Estas começaram a perguntar o que era cada bichinho e Isabela (1;7) sonorizava os sons dos bichinhos. A professora começou a contar a história e Isabela (1;7) ficou em pé em frente da professora e do livro, para ouvir a história. Isabela (1;7) falava e olhava para a professora “cocó cocó”, até que apareceu a galinha e ela mostrou com o dedo no livro e falou “cocó”. Quando a professora fala “de repente os ovos começaram a quebrar”, ela sacode a caixa com som de guizos, imitando estar quebrando os ovos. Da caixa saiu um pintinho, Isabela (1;7) faz “piu piu”. A professora diz “e daquele outro ovo, saiu um patinho”. A professora mostra um patinho. Isabela (1;7) faz “qué qué”. A história termina, Isabela (1;7) diz “mais” querendo saber o que ainda havia na caixa. A professora entrega a bola azul com guizo para Isabela (1;7) e ela sacode a bolinha. Entrega para a mãe e a vovó os pintinhos e antes de guardar na caixa, beija-os com carinho. Terminando a história, Isabela (1;7) ajuda a professora a guardar os pintinhos dentro da caixa.

Entende-se a partir dessa descrição que as relações que a criança mantém com a música são espontaneamente compartilhadas com as pessoas do seu convívio familiar. Apesar da pouca idade, é essencial esse tipo de participação, pois a habilidade musical da criança não se desenvolve na ausência de interação social, conforme destaca Maffioletti (2001).

Observa-se também que fazer o som imitando os animais é uma forma de mostrar compreensão. O som substitui o nome do bicho, diz como ele é e o que faz na história. O som assume ênfases conforme os acontecimentos, sendo uma forma de expressão com muitos significados que remetem à compreensão e engajamento no enredo.

Na *antecipação e repetição da história* as crianças, habituadas com a música e as histórias, ao verem as ilustrações do livro antecipam os acontecimentos, percebendo que o enredo apresenta-se sempre na mesma sequência. O sentimento de saber o que se passa dá segurança à criança e a auxilia na compreensão dos acontecimentos à sua volta. Joly (2003) fala da situação em que a criança, ao vivenciar a música através de histórias, jogos ou danças, tem um auxílio no seu amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo.

No episódio de 30/10/2009, com a história “O barco”, Gustavo (1;8) senta na frente da professora e do livro. A sua mãe chama-o para sentar no seu colo. Gustavo (1;8) vai até a sua mãe, mas volta aproximando-se novamente da professora. Faz, sem que a professora lhe peça, “pááá, pá pá, pá pá pá pá, pááá, pááá, páááá”, imitando os peixes pequenos que aparecem nas páginas da história. Assim que termina, põe-se a rir. A professora vira a folha do livro e Gustavo (1;8) antecipa os acontecimentos da história, mostrando o movimento das ondas através do movimento dos braços e do som “uuuh”. O som agudo para o rio subindo e o som grave para o rio descendo. Ao terminar a história, Gustavo (1;8) diz tchau para o menino, que é o personagem da história. Nesse episódio, ainda podemos notar que os diferentes ajustes feitos com a voz são recursos de interpretação da história, sendo ao mesmo tempo a própria história sonorizada.

O *elemento-surpresa* é uma explosão de ideias sonoras, visuais e corporais. Verifica-se no episódio de 16/10/2009, no grupo de 0 a 1 ano, na história “O trem”: a professora fala “o trem entra no túnel e não vejo nada passar” os acompanhantes escondem o rosto das crianças com uma fralda, que posteriormente é entregue a cada uma delas. As crianças se divertem rindo e puxando a fralda do seu rosto. No grupo de 1 a 2 anos, episódio de 13/11/2009, o elemento-

surpresa da história, “Tanto, tanto”, é o som do prato. Este está escondido atrás da professora. Cada vez que toca a campainha a professora toca o prato com o auxílio de uma baqueta. E, ainda, no episódio de 10/11/2009, “Gato com frio”, com as crianças de 3 a 4 anos, o elemento-surpresa é um fantoche de tucano. A professora segura um saco de onde retira um fantoche de tucano. As crianças olham desconfiadas, mas acabam gostando. Acariciam o tucano e colocam a mão dentro de sua boca.

Kaplún (2003) ensina que é necessário inventar histórias, paisagens visuais ou sonoras, compor canções, inventar brincadeiras, escrever cartas ou poemas, como também romper os moldes de um sermão impresso ou de uma chatice audiovisual. Ou seja, é preciso incentivar a criança através de elementos que a levem a preencher o seu imaginário.

O som pontuando um momento de suspense parece engajar a todos. Fazem sonoplastias no momento exato, sincronizando cena e som, mesmo quando parecem estar distraídas caminhando pela sala. O elemento-surpresa é uma explosão de ideias sonoras.

O *fechamento da história* com uma canção, dentro do contexto da atividade, é tanto uma finalização quanto a própria culminância da música. No episódio de 23/10/2009, no grupo de 0 a 1 ano, a história “O trem” termina quando os acompanhantes abraçam as crianças dizendo “tchau, história”. Cantam uma música do trem acompanhada pela professora no piano. São explorados os andamentos moderado, rápido e lento, convidando ao engajamento da criança na atividade. É no contexto da história que a canção de “fechamento” tem sentido. O contexto da aula, a rotina, o enredo e a canção formam um só sentimento que permite a compreensão do espaço e do tempo, dos afetos e outras emoções que o engajamento propicia. Nesse sentido, Brito (2003) considera que ao sonorizar uma história e criar uma canção sobre o que foi narrado, auxilia-se a criança no processo de composição musical.

Na conduta da *história partindo* da criança nota-se a importância do olhar atento da professora para as manifestações da criança ao longo da aula de música. É possível explorar o imaginário das crianças partindo das ações realizadas por ela mesma. Aguiar (2001, p. 83) afirma que a criança é uma “grande fabuladora de mitos”, que lhe auxiliam a compreender a vida pelo imaginário e a estar em contato com o mundo. No episódio de 13/11/2009, na atividade com instrumentos musicais com as crianças de 1 a 2 anos, foram utilizados três tambores sinfônicos. As crianças acompanham com o CD *Canções de brincar* a música da “Sopa”, de Sandra Peres. Batem nos tambores à sua maneira. Quando termina a música, Clara (1;9) dedilha sobre o tambor. A professora vê o que Clara (1;9) está fazendo e diz: “Que legal! Parece um ratinho! Vamos fazer?”, e todos fazem com os dedos o som de ratinho no tambor pequeno. A professora diz “e aqui tem um ratão”, tocando no tambor grande. As crianças, os pais e a professora passam a brincar com os sons do ratinho feitos em um tambor pequeno e os sons do ratão feitos em um tambor grande. Um dos pais bate no tambor como se fosse pulos de um coelho, já outro mostra o elefante, a professora faz o cavalo e assim vão explorando os sons dos tambores conforme o andar dos animais.

O significado simbólico do som que representa o ratinho ou um ratão é tomado emprestado do enredo que aos poucos se forma. O que acontece posteriormente é uma realimentação mútua. Tanto o enredo puxa o som quanto o som dá lugar a novos enredos. A fantasia ora vem do som, ora da pequena improvisação realizada em aula.

Nesse sentido, como já dito anteriormente, a articulação entre a música e a história infantil, proposta nesta pesquisa, estaria possibilitando na criança o senso de ouvir, de pensar e de imaginar. Ao mesmo tempo, proporcionando ao professor escutar as crianças, de modo a captar suas reações e as características de sua interação com a música e a história.



Quando a música conecta-se com a história aproveita dela a magia, a força do enredo, e a concretude das sequências dos acontecimentos do enredo. Por outro lado, a história se enriquece com a inserção da música que marca e acentua pontos decisivos do desenrolar da história. A música amplia a sonoridade das histórias, acentuando a ênfase e valoriza as nuances da interpretação, permitindo o duplo efeito de oferecer à criança uma história com a música e a música com história. Revelam assim a interdependência e complementaridade que cria o eixo pedagógico: um está entrelaçado no outro.

Entendemos que a prática de utilizar histórias é uma forma de interagir com as crianças e uma maneira de auxiliá-las a criar e recriar seu mundo imaginário. A música está intrínseca na história, utilizando-se dos sons das palavras para participar do imaginário da criança; ao mesmo tempo a história se faz presente na música para compor um mundo de faz de conta que beneficia a formação lúdica, a capacidade de brincar, cantar e improvisar.

A pesquisa mostrou que a leitura da história possibilita uma abertura para a inserção e conexão com a música, permitindo fazer atividades musicais e retomar a história no ponto onde ela parou, sem comprometer o engajamento da criança durante as aulas. Seguir a sequência do tempo das histórias e das músicas proporciona momentos lúdicos de criação, imaginação e fantasia, além de contribuir na promoção de sentimentos de compreensão do mundo.

As questões que orientaram as análises enfocaram o contexto e as manifestações de interesse da criança como indicadores do seu engajamento nas atividades musicais, procurando identificar de que modo e em quais circunstâncias esse engajamento ocorre. Foi essencial identificar e interpretar as ações realizadas pela criança, que poderiam expressar seu interesse pela narrativa e pelas atividades musicais desenvolvidas em aula. Esse entendimento permitiu compreender de que modo a música articula-se com as histórias infantis formando um eixo pedagógico capaz de promover o engajamento da criança nas aulas de música.

Foi observado que a articulação entre a música e a história promove de modo mais intenso o interesse das crianças nos momentos em que surge algum personagem ou a utilização de fantoches, os instrumentos musicais, as movimentações do corpo, as figuras coloridas, os timbres diferentes das vozes.

A relação formada entre música e história nas aulas de musicalização observadas caracteriza-se pela interdependência e complementaridade. Mas é importante reconhecer que pode haver uma ênfase maior ou menor em uma das partes, com seus sons e suas imagens, mas a interdependência e a complementaridade ainda se preservam e se conservam como força que mobiliza o engajamento da criança.

No decorrer do trabalho comentou-se a respeito da valorização da infância e da importância de ler e cantar para as crianças, desde bebês. Os resultados permitem reafirmar a importância de respeitar a criança, propiciando que ouça, pense e imagine o seu próprio mundo. Os momentos em que a criança mostrou-se mais expressiva, participante e inventiva caracterizou-se pelo atendimento de suas necessidades mais elementares de aconchego, fantasia e sentimentos de compreensão dos acontecimentos à sua volta.

Durante a apresentação dos resultados a sensibilidade mostrou-se essencial para levar em conta os momentos de maior aproximação, a direção do olhar, os gestos espontâneos e a vibração como forma de compreensão da narrativa que se desenrola. A criança vive a música “como se” fosse um personagem movido por ela.

## **considerações finais**

Os momentos analisados na pesquisa se relacionavam com experiências de vida e com práticas pedagógicas musicais. Percebemos que as experiências pessoais com a música foram estendidas ao escolar onde a pesquisa transcorreu. Mas foi junto ao ambiente familiar que foi encontrado o sentido e a articulação que promovem o aprendizado musical das crianças.

## referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- AGUIAR, V. T. de (Coord). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. 4. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.
- BERGMANN, L. M.; PIRES, M. das G. F. da R.. O Flautista de Hamelin: explorando a história. *Anuário de Literatura*, v. 13, n. 2, p. 39-55, 2008.
- BEGMANN, L. M.; TORRES, M. C. A. R. Vamos cantar histórias? *Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Senac, 2007.
- BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da Abem*, n. 16, p. 7-16, mar. 2007.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BUSATTO, C. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- COOKE, T. *Tanto, tanto!* São Paulo: Ática, 1997.
- CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1983.
- DELVAL, J. Aprender investigando. In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 115-128.
- FRANÇA, M.; FRANÇA, E. *Gato com frio*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A galinha choca*. 10ªed. São Paulo: Ática, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *O caracol*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2005b.
- \_\_\_\_\_. *O trem*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Na roça*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2007a.
- \_\_\_\_\_. *O vento*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2007b.
- \_\_\_\_\_. *O barco*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- GOMES, A. M. R. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 82-96.
- JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.
- KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. *Comunicação & Educação*, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003.
- KEMP, A. *Introdução à investigação musical*. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 1995. p. 87-94.

MAFFIOLETTI, L. de A. Musicalidade humana: aquela que todos podem ter. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001. p. 53-63.

\_\_\_\_\_. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARQUES, T. B. I. Professor ou pesquisador? In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 55-62

PERRY, C. J. A música na educação de infância. In: SPODEK, B. *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 461-502.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SCHÜNEMANN, A. T. *Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Mestrado em andamento.

SISTO, S. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005. (Série Práticas Educativas).

WEIL, D. *A minhoca dorminhoca*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

WORNICOV, R. et al. *Criança – leitura – livro*. São Paulo: Nobel, 1986.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

Recebido em  
30/04/2011

Aprovado em  
04/07/2011

# A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas<sup>1</sup>

Accordion teachers' formation and performance in the interface of popular and academic cultures

**DOUGLAS RODRIGO BONFANTE WEISS** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>2</sup> ▶ [gaitero716@gmail.com](mailto:gaitero716@gmail.com)

**ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ▶ [analouro@brturbo.com.br](mailto:analouro@brturbo.com.br)

## resumo

Este artigo relata um recorte de um projeto de pesquisa focado nas narrativas, colhidas através de uma metodologia de história oral, sobre a formação e atuação de professores de acordeom do sul do Brasil. Através da análise das falas dos professores em questão, busco, como objetivo geral, compreender os aspectos constitutivos da sua cultura profissional destacando suas relações com culturas populares e acadêmicas e problematizando as concepções pedagógicas presentes em seus relatos. Primeiramente localizo o aprendizado na família em momentos do lazer. Posteriormente destaco alguns aspectos de seus relatos trazendo à tona modos como “escolas de acordeom” são construídas através da vivência desses músicos. Estudar os professores de música e refletir sobre suas narrativas possibilita um olhar sobre si mesmo para o leitor, que também é professor, bem como uma perspectiva de análise sobre os grupos profissionais de professores de música, dessa forma trazendo uma contribuição importante para área de educação musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** história oral, cultura profissional, ensino particular de música

## abstract

This article reports part of a research project focused on narratives, collected through a methodology of Oral History, concerning accordion teachers' formation and performance in Southern Brazil. Through the analysis of the speech of such teachers, I seek, as a general purpose, to understand the constitutive aspects of their professional culture, highlighting their relations with popular and academic cultures and discussing the pedagogical conceptions present in their accounts. First, I situate learning in the family in times of leisure. Later, I highlight some aspects of the accounts that bring out ways in which “accordion schools” are constructed through the experience of these musicians. Studying music teachers and reflecting on their narratives provides the reader who is also a professor a glimpse of himself, as well as an analytic perspective about the professional groups of music teachers, thus adding an important contribution to the Music Education field.

**KEYWORDS:** Oral History, professional culture, private music teaching

1. Este artigo é escrito na primeira pessoa do singular. Esta pesquisa foi realizada pelo primeiro autor que a desenvolveu dentro de um recorte biográfico assumindo a problematização das suas vivências pessoais como parte do processo de pesquisa, o que conduziu à escolha da conjugação na primeira pessoa do singular. No entanto, este artigo teve a participação direta da segunda autora, não como protagonista-pesquisadora, mas como contraponto de leitura e discussão teórica, muitas vezes contribuindo com partes da escrita do texto, o que nos fez parecer relevante incluí-la também como autora. O primeiro autor foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq no período de julho de 2010 a julho de 2011.

2. Graduando em Música.

Atualmente o acordeom é um instrumento pouco inserido no meio acadêmico dos cursos de música do Brasil, porém bastante inserido na cultura musical brasileira. Nesse sentido têm surgido trabalhos como Zanatta (2004, 2005), Persch (2005, 2006), Oliveira (2008), Machado (2009), Reis (2009, 2010a, 2010b), Weiss e Louro (2010), Silva (2010) e Puglia (2010), em busca de teorizar o estudo desse instrumento. Apesar da existência dessas pesquisas recentes, o ensino e o aprendizado do acordeom carecem ainda de uma atenção maior na interface de diferentes culturas, haja vista a forte representatividade desse instrumento na música de diversas regiões do Brasil (Zanatta, 2004), e o fato de, em nosso país, ele ser visto, na maioria das vezes, como restrito à música popular. Como acordeonista inserido neste meio musical de diferentes e culturas e como aluno de um curso de licenciatura em música, faço um estudo sobre a cultura profissional<sup>3</sup> de dois professores de acordeom consagrados nos seus contextos sociomusicais, sendo o objetivo da pesquisa compreender os aspectos da cultura profissional que emergem das narrativas dos professores de acordeom.

Nas trajetórias formativas, os ambientes socioculturais e os dilemas enfrentados são variados, e influenciam na formação da identidade profissional de um indivíduo. Considerando ainda que a música é bastante discernente enquanto forma de expressão cultural, e muito utilizada ao longo da história da humanidade para tal fim, é importante estudar os caminhos percorridos pelos professores de acordeom a fim de apreender e compreender sua formação e atuação profissional em meio a culturas populares e acadêmicas.<sup>4</sup>

Considerando a pouca inserção do acordeom no meio acadêmico, muitos dos acordeonistas do Brasil acabaram desenvolvendo sua própria técnica sobre o instrumento, tornando ainda mais forte a diversidade e subjetividade das características musicais dos professores e intérpretes das diversas regiões do nosso país.

A dificuldade de acesso a novos materiais promove a “produção própria”, ou seja, os professores de acordeom principalmente no que se refere à produção do repertório (seja ela autoral ou de arranjos e transcrições), tendem a confeccionar o próprio material para auxiliar as práticas e diminuir a carência do mercado. (Silva, 2010, f. 40)

Mesmo com a escassez de material teórico e acadêmico, vários acordeonistas estão produzindo músicas e elaborando materiais didáticos próprios. Esse fato nos indica que existe uma “escola de acordeom”<sup>5</sup> paralela ao meio acadêmico, e que está sujeita à cultura profissional dos professores de acordeom.

Bellochio (2003, p. 23) cita os escritos de Gauthier e Veiga e expõe que “é fundamental considerar os saberes da experiência. Esses saberes seriam o núcleo vital da formação docente.” Essa experiência também é derivada do ambiente cultural no qual os referidos professores estão inseridos, e é peculiar de cada indivíduo. É nesse sentido que surge a necessidade de se

3. Esse termo foi utilizado por Vieira (2009) a partir de uma revisão de diversos autores da área sociológica. O autor o define como “os modos de ser e agir na profissão, característicos daqueles que, de forma remunerada, ministram aulas desse instrumento” (Vieira, 2009, f. 30).

4. Os termos culturas populares e acadêmicas são retirados das falas dos professores entrevistados considerando que a análise de dados foi feita segundo uma perspectiva “in vivo” (Strauss, 1996 apud Coffey; Atkinson, 1996, p. 32).

5. O termo “escolas de acordeom” se refere a um possível pensamento coletivo dos professores em questão, sobre o ensino desse instrumento do mesmo modo que Louro (2004) examina essa possibilidade em relação aos professores universitários.

pesquisar essa cultura, com intuito de conhecer e teorizar sobre a construção do saber musical do acordeom fora de instituições formais. Dessa forma, pretendo contribuir para a educação musical brasileira, na medida em que os horizontes de escuta e práticas musicais se ampliam para além dos considerados tradicionais.

## revisão da literatura

### Estudando professores de música no viés do cotidiano

É interessante retomar os autores, que estudam os professores de música pelo viés do cotidiano e educação musical, para uma compreensão melhor dos trabalhos realizados por eles e porque me instigaram a pesquisar os professores de acordeom sob a mesma perspectiva. Bozzetto (2004) faz um estudo com treze professores de piano, com idade entre 62 a 69 anos e conclui que estes têm concepções claras das possibilidades e limitações de seu trabalho. Do mesmo modo, esses professores consideram sua trajetória docente “rica, pois os conhecimentos foram aumentando cada vez mais” (Bozzetto, 2004, p. 94). Esse trabalho instigou a minha reflexão a respeito de estudar os profissionais do acordeom sob uma ótica semelhante, porém sempre atento ao fato de que os meus colaboradores se fizeram docentes também fora de instituições formais, como ocorreu com parte da formação dos colaboradores de Bozzetto (2004, p. 103), se considerarmos os saberes “da experiência que advém da prática pedagógica, da sua ação como docente, do seu relacionamento com os alunos, do contexto no qual está inserido e onde ele se constrói”.

Considera-se que existem muitas diferenças, mas também semelhanças, entre os professores de piano e os de acordeom. A semelhança é que se trata de abordagens nas quais os professores particulares de música são convidados a narrar sua biografia musical. Em relação às diferenças, posso destacar que, enquanto os professores de piano tendem a falar mais de culturas eruditas, na qual estão tradicionalmente inseridos, os professores de acordeom parecem problematizar sua prática profissional por um viés mais informado pela sua inserção no universo de algumas culturas populares. Além disso, estes têm uma circulação maior entre diferentes tendências de repertórios musicais, apresentando pontos de vista diferenciados daqueles dos professores de piano.

Vieira (2009, f. 11) em sua dissertação de mestrado busca “apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios daqueles que ministram aulas desse instrumento”. Esses objetivos delimitados pelo autor se mostraram adequados para serem utilizados em minha pesquisa, uma vez que ajudam a compreender os significados construídos para as áreas da docência em música ao longo da carreira desses profissionais, que vivem no mercado de trabalho do professor particular fora de instituições formais, porém conhecem o meio acadêmico e lecionam música popular e erudita.

É fundamental a compreensão dos mecanismos de socialização profissional e dos processos de construção identitária, como elementos chave na construção, transmissão e manutenção dessa cultura profissional. (Vieira, 2009, f. 31)

Cada pessoa tem suas influências próprias e sua opinião formada no seu meio cultural, social, político, histórico e religioso. O acordeonista, como agente nesse meio, começa seu aprendizado através do contato social e cultural com outros acordeonistas. O aporte das culturas

profissionais trazido por Vieira é igualmente relevante para a construção do objeto da pesquisa relatada neste artigo.

Além disso, em textos posteriores pretendo me aprofundar mais nas questões das identidades profissionais dos professores me aproximando mais das identidades profissionais trazida pela segunda autora Louro (2004). No ano de 2004 esta autora realizou uma pesquisa com 16 professores universitários de instrumento nos cursos de Bacharelado em Música. Considerando que as identidades profissionais aparecem intrínsecas na fala desses acordeonistas, foi necessário refletir sobre os ambientes sociais e as escolhas de repertório trazidas por eles. Isso é corroborado por Torres (2009, p. 253), quando expõe que “as preferências musicais são marcas fortes das identidades”.

Para este artigo, exponho algumas ideias de Louro (2009) que vêm contribuir para a reflexão no âmbito da metodologia de ensino e das escolhas de repertório dentro meio acadêmico. Ao refletir sobre diferentes questões ligadas ao ensino de instrumento no meio acadêmico, a autora propõe que “além do repertório, se torna relevante discutir o seu contexto”, e especula “sobre a construção social do contexto de estudo de instrumento na universidade e dos possíveis usos de um repertório midiático” (Louro, 2009, p. 287).

Para contribuir com essa reflexão, é interessante trazer a visão dos músicos que se formaram instrumentistas fora do meio acadêmico, mas que tiveram contato com cursos acadêmicos de música. Apesar de não possuírem um diploma em acordeom, demonstram uma sólida formação, visto que são reconhecidos nos seus contextos sociomusicais como professores de instrumento e produtores musicais. Certamente, essa linha reflexiva se torna relevante também para outros instrumentos menos contemplados no meio acadêmico do Brasil.

Assim como estes autores têm o cotidiano de professores de música como foco da sua pesquisa, senti a necessidade de desenvolver uma pesquisa nesse viés com professores de acordeom. Especificamente sobre esse instrumento, foram encontradas outras pesquisas, as quais serão descritas a seguir.

### **Escritos sobre professores de acordeom**

Dos autores específicos sobre acordeom, encontramos as pesquisas de Zanatta (2004, 2005), Persch (2005, 2006), Oliveira (2008), Machado (2009), Reis (2009, 2010a, 2010b), Weiss e Louro (2010), Silva (2010) e Puglia (2010). Dentre estes, Reis (2010b, f. 17) expõe que “o ensino e a aprendizagem de acordeom se constituem em um fenômeno sócio-histórico antigo no Brasil, mas ainda não investigado profundamente em nosso país.” Puglia (2010, f. 26) corrobora essa informação expondo que o acordeom “é ensinado informalmente devido à escassez de material didático existente, o que não acontece em países europeus”.

Apesar desses trabalhos com diferentes focos teóricos, a construção do conhecimento científico acerca da cultura profissional dos professores de acordeom é uma questão que foi pouco teorizada. Assim, este estudo se revela de importância, pois torna possível desvendar estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores e estudantes desse instrumento, com análise e comparação das diferentes metodologias utilizadas pelos mesmos.

Zanatta (2004, 2005) destaca os principais contornos do cenário político econômico social e cultural do Brasil, a partir de 1920, para revelar aspectos identitários da cultura brasileira. A autora expõe a importância do acordeom para a compreensão e resgate de elementos que

constituem a sociedade brasileira. No cenário atual, “embora tenhamos uma grande produção de músicas para este instrumento, pouco material foi escrito: a maioria foi resgatado em disco, dificultando assim, o aproveitamento do ponto de vista acadêmico” (Oliveira, 2008, p. 6). Em busca de produzir material bibliográfico, este último autor publicou um álbum de partituras e um CD com músicas solo para acordeom. Dentro do álbum encontram-se, além das músicas, uma biografia do autor e importantes considerações sobre o ensino e o aprendizado do acordeom. No mesmo sentido, Persch (2005) publicou um álbum de partituras com transcrições de dez músicas do acordeonista Albino Manique.<sup>6</sup> Nesse álbum encontram-se, além das músicas, a biografia e uma entrevista com o compositor instrumentista. Em 2006 o autor investiga as contribuições do uso do *software* Encore<sup>7</sup> na educação musical, tendo em vista o ensino particular de acordeom para alunos iniciantes (Persch, 2006).

Machado (2009) analisou as práticas pedagógicas de dois professores de acordeom, buscando registrar aspectos relevantes da docência em acordeom. Minha pesquisa se difere desta quando busca uma reflexão do ensino e aprendizagem de acordeom na interface do popular e erudito. Silva (2010) faz uma análise de métodos para acordeom considerados relevantes que são utilizados no Brasil. Puglia (2010) aborda o ensino formal e não formal de acordeom na região Sudeste do Brasil, e faz uma análise dos métodos utilizados nessa região.

## metodologia

### Contribuições desta pesquisa

Para a pesquisa descrita neste artigo, foram entrevistados dois professores destacados no seu contexto sociomusical e que “sobrevivem” do acordeom. Ambos com experiências no meio acadêmico, porém apenas um deles com formação acadêmica. Dessa forma busco explicitar qual a influência dos diversos contextos culturais vivenciados pelos professores de acordeom na sua maneira de ensinar o instrumento. E, mais especificamente, a possível presença da música popular e erudita no ensino e aprendizado do acordeom, tendo assim como resultado uma melhor percepção da pedagogia desses professores-músicos.

### Ouvindo os professores para saber de suas vidas

Com base nos objetivos desta pesquisa, que tem o foco direcionado ao relato pessoal dos professores de acordeom sobre suas experiências com relação ao ensino e aprendizado deste instrumento, a metodologia escolhida para a coleta de dados foi a história oral. Paul Thompson (1998) pondera que essa metodologia atinge diversos contextos sociais, contemplando também contextos familiares, recreativos e dos trabalhadores autônomos. “Nesta área da história social, o impacto da evidência oral é especialmente importante, pois permite que o historiador examine questões críticas que anteriormente eram restritas” (Thompson, 1998, p. 131).

6. A obra de Albino Manique perfaz cerca de 270 composições, inclui canções e músicas instrumentais. É uma das pessoas “mais importantes e influentes no panorama musical do Estado (Rio Grande do Sul) a partir da segunda metade do século XX” (Persch, 2005, p. 10).

7. Programa de computador utilizado para a criação e edição de partituras.



Quanto à cultura informal e cultura popular, Montenegro (1994, p. 13) considera que o fato que nos remete a essa cultura “não é a possibilidade de descobrir um enclave da representação cultural produzida oficialmente, mas antes fazer um caminho inverso. Através dos depoimentos, analisar que elementos simbólicos são construídos pela população.” Além disso, Thompson (2002) afirma que, ao transcrevermos a história oral, devemos considerá-la para além de um simples objeto documental. Segundo ele, “se estas fontes podem de fato transmitir informação fidedigna, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (Thompson, 2002, p. 138).

Utilizei a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta das histórias orais dos professores de acordeom, e esta sofreu mudanças conforme o andamento das respostas de cada entrevistado. Pois como afirmam Lucena, Campos e Demartini (2008, p. 43), “o pesquisador dirige a entrevista. [...] a captação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema”. Na mesma direção, Lavige e Dione (1999, p. 188) definem que a entrevista semiestruturada é “uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Dois professores foram entrevistados, de Santa Maria (RS), para um primeiro momento, visto que pretendo ampliar o projeto para outras cidades do mesmo estado. Os acordeonistas escolhidos para a pesquisa possuem experiência como músicos profissionais, sendo que, no momento da entrevista, essa era sua única forma de subsistência. Ambos possuem experiência de docência de acordeom, têm conhecimento de teoria musical e utilizam esse conhecimento na sua atividade docente e profissional. Além disso, possuem produção discográfica com músicas de autoria própria e executam tanto música popular quanto música erudita, sendo um deles formado academicamente na área de canto.

Vale destacar que, antes da entrevista, procurei conversar com os professores para contextualizar a pesquisa e perguntar se concordavam em participar dela. No ato da entrevista houve um detalhamento maior das questões éticas, com esclarecimentos por escrito através de um Termo de Consentimento Livre aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal de Santa Maria. Esse documento foi assinado pelos acordeonistas, e a eles foi solicitado que escolhessem um pseudônimo. Assim sendo, J. P. Gaiteiro foi entrevistado em 09/12/2010; Richard, em 18/03/2011.

As palavras dos entrevistados constituem-se em fontes de reflexão para a compreensão das razões que estimulam a prática profissional desses professores em meio a culturas diferenciadas. Inicialmente, focalizo a escolha profissional desses músicos; posteriormente, as problemáticas que surgem na busca de caminhos formativos, bem como as que decorrem na prática destes professores.

### **A entrada na carreira, do lúdico ao profissional: transformando significados na infância**

Ambos os músicos entrevistados demonstraram ter crescido em ambientes favoráveis ao aprendizado e ao interesse musical. Através das entrevistas, foi possível apreender que o

**os dados:  
interface  
de culturas  
acadêmicas e  
populares e a  
formação dos  
professores  
de acordeom**

encantamento pela música pode se iniciar em momentos lúdicos da infância, especialmente no ambiente familiar. Essa memória aparece na fala de ambos os entrevistados ao falarem sobre como ocorreu seu interesse por música.

J. P. Gaiteiro<sup>8</sup> relata que sua família sempre se reunia com os empregados depois do trabalho para realizarem confraternizações nas quais tocavam e cantavam: “Eu era criança, tinha 5 ou 6 anos, via aquilo e ficava encantado vendo aqueles caras tocando gaita<sup>9</sup> e violão.” Ele lembra que esses eram momentos de descontração da família, pois “eles iam e tocavam, na informalidade, nas brincadeiras, rodas de chimarrão”. Richard, por sua vez, relata: “Eu tinha 6 anos de idade, e eu ganhei uma gaitinha de botão, e eu comecei a brincar com a gaitinha e comecei a acreditar, na minha mente eu tava gostando de música.” Ambos, então, consideravam, em sua infância, o fazer musical como algo alegre e descontraído, pelo modo como evidenciam “momentos de lazer vividos na juventude” que “foram lembrados como motivadores à prática e aprendizado musical” (Gomes, 2009, f. 125).

Esse “brincar com música” ou com o instrumento poderia ser uma busca pela atenção dos pais, manifestação que parece comum a muitas crianças. A partir do momento em que o fazer musical passa a ser motivo de orgulho dos pais ou de outras pessoas, a criança também pode atribuir outro significado a essa prática. A música pode passar a ser algo que faz ela se sentir importante, e então a criança passa a gostar de música não somente como forma de descontração, mas também como uma possível forma de elevar a sua autoestima.

J. P. Gaiteiro relata que seu pai “sempre foi um apaixonado por gaita, e ele comprou um instrumento”. Na sua fala, também demonstra sentir-se valorizado pelo seu pai quando tocava, já que ele gostava do instrumento. Além disso, narra que enquanto ele tocava, sua mãe cantava. Richard, por sua vez, conta:

E aí eu já era novidade, com 7 ou 8 anos tocando alguma festinha, algum aniversário. E tocava, tocava umas musiquinhas, e eu... eu aprendia muito rápido. Eu considero que eu tinha uma boa memória, eu aprendia muito rápido as coisas. E aquilo foi surpreendendo muita gente, que foi me arrastando até os dias de hoje.

Na fala de ambos os entrevistados parece que surpreender as pessoas através da música causou um aumento da autoestima desses músicos. Transformando assim significados que partem, a princípio do simples executar um instrumento para impressionar alguém, ao significado de sentir-se importante através da música e, não somente isso, sentir-se feliz.

### **O amor à camiseta e as dificuldades financeiras**

Outro ponto comum aos dois entrevistados é o fato de terem sentido, em determinado momento de sua carreira musical, um desapontamento em relação ao setor financeiro. J. P. Gaiteiro, se referindo à infância e adolescência, relata que “na época fazia isso meio no ‘amor à camiseta’, ganhava uns trocos que dava pra pagar aulas”. Richard, apesar de também relatar

8. É cultura popular no sul do Brasil chamar acordeonista de “gaitero”.

9. É cultura popular no sul do Brasil chamar acordeom de “gaita”.

dificuldades financeiras com a música, diz que “música não é pra dar dinheiro, a música é pra ser feliz”. Percebe-se que mesmo com o desapontamento financeiro, Richard relata ser feliz enquanto músico. Esse “amor à camiseta”, também citado por J. P. Gaitero, começou na infância, sendo supostamente o pontapé inicial que fez com que se tornassem músicos profissionais.

J. P. Gaitero conta que sempre procura deixar claro aos seus alunos que o estudo do instrumento é um investimento financeiro, que deve ser aproveitado através do estudo individual. Ele demonstra gostar de ser professor ao deixar o aluno livre para fazer as aulas quando estiver com o conteúdo da aula anterior apreendido:

De certa forma ele está gastando um dinheiro, tá investindo ali, naquela aula, e então, e se ele vai vir pra repetir o que ele fez na aula anterior não vale a pena pra ele. Isso às vezes não é muito bom pra gente, porque a gente perde de ganhar uma grana, mas também não se pode pensar só nisso. (J. P. Gaitero)

Sobre a questão financeira, Richard pondera:

Tem que ser sincero com a tua arte, senão tu não consegue tocar, não adianta tu querer pensar no dinheiro lá na frente, que tu vai ganhar, ou se não vou ganhar, não! Primeiro toca! E isso é uma sequencia e uma consequência do teu trabalho.

### **Visões de ensino instrumental na interface de culturas acadêmicas e populares: ampliando horizontes**

Os professores escolhidos para a pesquisa têm vivências com o ensino de música popular e música erudita, sendo que J. P. Gaitero possui formação acadêmica em música. Refletir sobre a visão técnica e a visão desses acordeonistas profissionais sobre o meio acadêmico se torna interessante para auxiliar um possível debate sobre a cultura musical fora de instituições formais e ampliar os horizontes reflexivos sobre a arte produzida por esses acordeonistas e possivelmente por outros músicos populares. Na fala dos entrevistados, parece existir um choque entre culturas acadêmicas e a cultura popular desses professores de acordeom.

O diálogo entre a cultura popular e o conhecimento acadêmico tem sido focalizado há muito tempo. O que pretendo não é ressaltar uma relação dicotômica entre esses dois meios complexos de ensino e aprendizagem musical, mas sim expor, a partir da fala dos entrevistados, uma reflexão sobre influências que a cultura popular pode trazer para o ensino de música, sem tomar esse fenômeno de maneira simplista.

Louro (2004, f. 124) em sua tese expõe a visão de alguns professores universitários sobre o ensino de técnica no instrumento.

[...] em primeiro lugar a base técnica, a “espinha dorsal” da interpretação. [...] Os professores consideram a aprendizagem do domínio da técnica dos instrumentos muito importante. Mas suas opiniões variam em relação a abordagens do ensino da técnica dos instrumentos.

Assim como os professores do meio acadêmico entrevistados por Louro (2004) consideram a técnica algo importante e têm visões diferenciadas da utilização da mesma, também Richard se refere à técnica como sendo a base para seus alunos estudarem o acordeom. Nas palavras dele: “Pra você montar uma casa, você tem que ter o alicerce.” Já em outro momento da

**liberdade de  
expressão  
musical:  
repertório,  
técnica,  
improvisação  
e criação**

entrevista, o entrevistado demonstra certa flexibilidade quanto ao estudo de técnica, atribuindo uma importância maior à criação musical:

Falando-se de técnica, falando de postura, como é que tu vai dizer pro Hermeto Pascoal que a técnica e a postura dele estão erradas se ele é um dos maiores músicos do planeta!? [...] eu acho que a música não é cem metros rasos, música não pode ser competição, a música é estado de espírito, a música tu tem que tocar [...] Como é que tu vai dizer pro Dominginhos que ele está tocando com a técnica dele errada!? Se ele é o criador da música dele!? Ele fez a música assim! E tem gente que tem técnicas apuradas e não conseguem criar. (Richard)

Nesse trecho, o acordeonista parece encarar a música como uma forma de expressão livre dentro da arte, e não como um estudo focado somente na técnica. Conforme Richard, “tu nunca vai saber o que é técnica certa, ou que não é [...] o importante é que a música tem que sair da mente. Ela tem que sair pra fora” Não quero supor que a técnica não é considerada importante por esses acordeonistas, e sim ressaltar a liberdade que dão aos seus alunos, instigando a criação musical e a improvisação, sem focar o aluno apenas em estudos técnicos.

Então tu tem que dialogar com o aluno pra que ele entenda que aquela música que ele deseja tem um nível de exigência técnica maior [...] então tu pega músicas, assim facinhas, ou até tu inventa uma música, daí se vai tendo aquela parte de improvisação dentro da aula. Cria uma espécie de exercício, pra que o aluno vá treinando, digitação, postura, enfim. (J. P. Gaitero)

J. P. Gaitero conta que procura ser flexível em relação ao uso do repertório, cabendo ao aluno decidir se quer aprender por partituras, “de ouvido”, ou as duas coisas. Assim, segundo ele, se vai “construindo um repertório do aluno, e ao mesmo tempo tu vai inserindo, devagar, aquele conhecimento técnico”. Essa fala deixa evidente sua flexibilidade em relação à técnica, sendo que valoriza também o repertório sugerido pelo próprio aluno. Esse fato difere da visão do ensino de alguns dos professores entrevistados por Bozzetto (2004, p. 59), os quais expõem que “o importante é que o aluno tenha uma base sólida, garantida pelo controle rígido do professor”. Contudo, conforme a autora, “muitos professores entendem que cada aluno é uma pessoa com vontades e necessidades próprias em relação ao estudo de piano, procurando respeitar a individualidade de cada um” (Bozzetto, 2004, p. 58).

As vivências dos entrevistados enquanto acordeonistas e professores mostram-se distintas das culturas acadêmicas; apesar de envolverem alguns perfis ligados a culturas eruditas, na maior parte, não visam necessariamente a uma profissionalização em música. No entanto, elas são de grande relevância para se repensar tanto os processos de educação musical que visam à profissionalização como os que não visam. Por outro lado, os entrevistados falam de situações bastante comuns em que alunos que não desejavam a profissionalização acabaram optando por ela. Parece haver um dilema nas intenções desses alunos, assim como nas diferentes visões de profissionalização em música envolvidas. Com relação a processos que não visam à profissionalização, Davidson e Jordan (2007, p. 743, tradução nossa) ponderam que

nos nossos dias, o aprendiz necessita ter uma paleta alargada de experiências de uma diversidade de contextos de aprendizagem, tão ampla que o escopo da instituição possa ser de ajuda no estágio posterior quando o estudante almejar a profissionalização em música. Para outros que possam vir para as aulas na “terceira idade” (mais que 60 anos), ou simplesmente pelo prazer, talvez seja o momento de os professores desenvolverem maneiras apropriadas de interação com eles para otimizar suas experiências para alcançar suas metas e necessidades.

## a busca de caminhos formativos e a interação com os alunos

A reflexão dos colaboradores desta pesquisa sobre o papel da técnica e suas interfaces com a interpretação musical pode ser útil nos debates sobre ensino instrumental de música, na medida em que problematizam a definição ou não de uma profissionalização por parte do aluno e as consequentes decisões metodológicas do professor.

Existem adversidades comuns a qualquer calouro em uma universidade; o novo ambiente social e o contato com diferentes culturas é uma delas. Para alunos que ingressam em uma graduação onde o foco principal é música erudita, existe um choque de culturas quando o aluno vem de uma tradição musical mais popular. O entrevistado J. P. Gaiteiro ingressou no curso de canto e relata que conseguiu conciliar o popular com o erudito e transferir isso ao aprendizado do acordeom.

Mesmo com a dificuldade de adentrar uma atmosfera erudita diferente daquela vivenciada pelo músico popular fora do meio acadêmico, o professor relata que continuou estudando o acordeom paralelamente ao meio acadêmico. Esse choque de culturas parece ter ampliado e diversificado o modo de ser profissional desse professor: “Assim eu fui construindo o meu saber e meu aprendizado musical, e eu fui juntando as coisas que eu aprendia na universidade e fui tentando transferir para o acordeom” (J. P. Gaiteiro).

Richard expõe sua ideia sobre a importância da diversidade de contextos de aprendizagem. Enquanto almejava a profissionalização no acordeom, foi buscando diferentes esferas de aprendizado:

Eu sempre fui buscando, e nunca enfiei a cabeça dentro de um conservatório [...] você precisa ficar de ouvidos abertos, ligado a tudo o que aparece, não se fechar no teu mundo. Trazer tudo de fora pra dentro da tua música, ingredientes, sempre trazendo ingredientes, eu acho que é o caminho para o aprendizado. (Richard)

Ao expor que “precisa ficar de ouvidos abertos, ligado a tudo o que aparece, não se fechar no teu mundo” e que esse “é o caminho para o aprendizado”, o acordeonista parece demonstrar o quanto ampliar os horizontes de escuta e práticas é importante para a otimização do ensino e aprendizado de um instrumento. Quando o entrevistado expõe a sua visão sobre a importância de conhecer diferentes contextos musicais, que buscou para a sua formação, ele sugere que utiliza isso dentro das suas aulas com os seus alunos.

Tu analisa o aluno às vezes, e tu sabe que ele quer voar. E eu não posso segurar o aluno. E eu tenho como experiência própria porque eu já fiz aulas [...] Eu sempre vou mostrar o que eu estou estudando. Olha isso aqui é isso, às vezes o cara não entende nada, mas ele sai voando daqui, porque eu também demorei pra assimilar. Então eu pego o básico do básico e vou puxar. (Richard)

Sobre as maneiras de interação com os alunos, esse acordeonista revela que deixa seu aluno bem à vontade para aproveitar seu contexto musical de origem. Porém, busca ampliar as experiências dos alunos quando procura trazê-los para dentro da sua realidade. Na fala que segue, ele conta que traça caminhos para os alunos ampliarem seus horizontes de práticas musicais a partir da experiência que trazem para a aula.

Digamos que o cara chegue aqui, tu deixa à vontade o aluno. Por exemplo, faculdade é difícil, faculdade é diferente, eles têm um projeto pra passar e não têm que dizer nem A nem B, é aquilo. Eu vou mostrar o que tá funcionando no acordeom. Mas eu deixo à

vontade o cara dizer assim, o que gosta. "Eu gosto de vaneirão, eu gosto de tango", então vamos estudar. Vamos pegar uma base por aqui e vamos chegar até lá, eu acho que é um bom começo não adianta eu "empurrar" e o aluno não gosta daquilo. Ele tem que sair feliz da vida. (Richard)

O professor entrevistado demonstrou sua visão sobre o ensino e a aprendizagem de música no meio acadêmico. Ele considera que é um ambiente de aprendizagem difícil, onde o aluno não pode dizer nem "A" nem "B". Esse é um tema também desenvolvido por Bozzetto (2004, p. 61):

Essa questão da universalidade de compositores a serem estudados pelos alunos de piano apareceu com grande força nos depoimentos. Existe uma valorização da música européia que deve ser absorvida pelos estudantes de música. No entanto, poderíamos questionar por que os professores têm essa concepção rígida [...].

Na maioria dos cursos de bacharelado em instrumento, vejo como um desafio a utilização das experiências musicais que o aluno traz. Em uma situação de ensino mais formal, como a universidade, em que o repertório é muitas vezes mantido pela tradição, as aberturas para as vivências externas do aluno não são sempre consideradas como oportunas. Esse ponto de vista se apoia nos escritos de Louro (2009, p. 268):

A mídia faz parte da vivência cotidiana do aluno. Utilizar essa vivência é aproximar a aula de música daquilo que os alunos chamam de música "lá fora". Tal processo parece ser um desafio complexo para qualquer circunstância formal de ensino de música. Esse desafio parece ser ainda mais acentuado para a aula de instrumento na universidade, uma vez que existe uma prática enraizada relacionada ao próprio repertório tradicionalmente ensinado que conduz a uma relação entre professor e aluno hierarquizada e, ao mesmo tempo, dificulta o aproveitamento das experiências, musicais ou não, midiáticas ou não, que os alunos possuem.

A aula particular tem a vantagem de uma liberdade maior na sua estruturação, pois a escolha dos conteúdos do programa pode ser feita em conjunto com o aluno. Já a maioria dos cursos de bacharelado, apesar de também ter uma relação de "um para um", segue tradicionalmente um programa predefinido. Sobre o repertório no ensino particular, Vieira (2009, f. 100) menciona que

os professores, por sua vez, possuem graus distintos de interferência nas escolhas do que deve ser trabalhado em aula. Estas interferências são condicionadas à visão que cada um desses professores tem sobre a atividade que desenvolvem; suas inclinações ideológicas; seus preconceitos; enfim, suas visões de mundo. Portanto, o repertório desenvolvido em aula é fruto de negociações entre os professores e seus alunos mediadas por diversos fatores.

Bozzetto (2004) e Vieira (2009) afirmam que alguns professores particulares acabam repetindo o modelo que aprenderam na universidade. Muitos dos professores particulares entrevistados pelos autores, porém, aproveitam essa liberdade em relação ao conteúdo programático, assim como fazem os acordeonistas entrevistados por mim.

Estas reflexões iniciais que traço sobre a análise de dados parecem apontar para uma relevância da aproximação da minha pesquisa com as pesquisas de Bozzetto (2004), Vieira (2009) e Louro (2004). Essa linha de pesquisa sobre formação e atuação de professores de música pode vir a iluminar a reflexão de muitos profissionais da educação musical. A proposta deste artigo é ser uma contribuição para esse debate.

A partir da revisão de autores que estudam a formação e atuação de professores de instrumento no viés do cotidiano e educação musical, e de autores que pesquisam sobre o ensino de acordeom, relato neste artigo um recorte de uma pesquisa sobre professores de acordeom na cidade de Santa Maria, tendo dois professores de acordeom como colaboradores. Realço em suas falas como o meio familiar e o meio acadêmico interagem com suas histórias de vida, buscando problematizar como os estudos sobre acordeom podem informar debates sobre a interface entre culturas populares e eruditas em diversos contextos de educação musical.

Primeiramente, pude localizar o aprendizado que acontece na família em momentos de lazer, inspirando minha análise com a pesquisa de Gomes (2009). Posteriormente, destaquei alguns aspectos dos relatos dos entrevistados, nos quais são abordadas diferentes situações que trazem à tona o modo como as “escolas de acordeom” são construídas através da vivência desses músicos. Entre essas questões, está a reflexão sobre como o ensino da técnica e do repertório são problematizadas por diferentes intenções de profissionalização por parte dos alunos. Além disso, a partir das histórias de vida dos entrevistados, busquei perceber o encontro entre culturas populares e eruditas, o qual veio a problematizar algumas situações de seus estudos acadêmicos.

Espero através do recorte desta pesquisa possibilitar a reflexão em primeiro lugar de profissionais ligados ao instrumento acordeom. Posteriormente, considero relevantes as problematizações trazidas para o repensar do ensino de música em diversos contextos a partir das experiências de professores de música embebidos por culturas populares. Estudar os professores de música e refletir sobre suas narrativas possibilita para o leitor um olhar não só sobre si mesmo, mas sobre os grupos profissionais dos professores de música, o que traz uma relevante contribuição para área de educação musical.

## considerações finais

## referências

- BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-23, mar. 2003.
- BOZZETTO, A. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.
- COFFEY, A.; ATKINSON, P. *Making sense of qualitative data-complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage, 1996.
- DAVIDSON, J. W.; JORDAN, N. Private teaching, private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio junior and senior conservatories. In: BRESLER, L. (Ed.). *International handbook of research in arts education: Volume 16: Part. 1*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729-754.
- GOMES, C. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual e metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LOURO, A. L. *Ser docente universitário – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- \_\_\_\_\_. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 237-258.

LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C. S. de S.; DEMARTINI, Z. de B. F. (Org.). *Pesquisa em ciências sociais: olhares de Maria Isaura de Queiroz*. São Paulo: CERU, 2008.

MACHADO, A. V. *Ensino de acordeon: um estudo a partir da prática docente de dois professores*. Monografia (Graduação em Música: Licenciatura)–Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2009.

MONTENEGRO, A. T. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, J. *Músicas solos de acordeon do CD Minha Cordeona: volume 1*. Carazinho, 2008.

PERSCH, A. J. *A música de Albino Manique: doce saudade: volume 1: álbum de partituras*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2005.

\_\_\_\_\_. *O ensino particular de acordeon auxiliado por computador: um estudo de caso utilizando o software Encore*. Monografia (Graduação em Música)–Fundação Municipal de Artes de Montenegro, Montenegro, 2006.

PUGLIA, E. F. *O ensino do acordeom na região sudeste do Brasil*. Monografia (Graduação em Música)–Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010.

REIS, J. T. Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18., e SPEM, 15., 2009, Londrina. *Anais...*, Londrina: Abem, 2009. p. 320-328.

\_\_\_\_\_. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem... In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM - SUL, 13., 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Abem – Sul, 2010a. GT7-Formação do professor em espaços não escolares.

\_\_\_\_\_. *A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre – RS*. Monografia (Especialização em Música)–Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010b.

SILVA, A. C e. *O ensino de acordeom no Brasil: uma reflexão sobre seu material didático*. Monografia (Graduação em Música)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lolio Lourenço Oliveira. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TORRES, M. C. A. *Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental*. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 237-258.

VIEIRA, A. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. M. Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – SUL, 13., 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2010. p. 1-7.

ZANATTA, M. A. F. *O acordeon no cenário político, econômico e sócio cultural brasileiro*. *Emancipação*, v. 4, n. 1, p. 201-217, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/57/55>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *Dialetos do acordeão em Curitiba: música, cotidiano e representações sociais*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)–Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005.

Recebido em  
29/04/2011

Aprovado em  
02/07/2011



# A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre

The approach to the concept of tonal harmony in the processes of teaching and learning accordion fostered by two teachers working in the metropolitan region of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul

**JONAS TARCÍSIO REIS** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>1</sup> ► [jotaonas@yahoo.com.br](mailto:jotaonas@yahoo.com.br)

## resumo

Este artigo é síntese de uma pesquisa que objetivou discutir a abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre.<sup>2</sup> O estudo revela as estratégias específicas utilizadas pelos professores para promover o ensino e aprendizagem de harmonia no acordeom. O desenho metodológico da pesquisa comportou dois estudos de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A base teórica da investigação centrou-se em Beyer (1988). A pesquisa sinaliza a importância de um trabalho pedagógico-musical com acordeom que contemple o fazer e compreender musical, destacando a positividade de uma postura epistemológica onde o aluno é visto como construtor de seu próprio conhecimento, para que a aprendizagem de harmonia se efetive da melhor forma possível.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino e aprendizagem, acordeom, harmonia tonal

## abstract

This article is a synthesis of a research which discusses the approach to the concept of tonal harmony in teaching and learning processes fostered by two accordion teachers working in the metropolitan region of Porto Alegre – RS. The study reveals the specific strategies used by teachers to promote the teaching and learning of harmony on the accordion. The methodology encompassed two case studies. Data were collected through semi-structured interviews. The theoretical basis of research focused on Beyer (1988). The research underscores the importance of a music teaching work with accordion covering the making and understanding of music, highlighting the positive results of an epistemological view on which the student is seen as a builder of your own knowledge, in order that the learning of harmony be effective the best way possible.

**PALAVRAS-CHAVE:** teaching and learning, accordion, tonal harmony

1. Mestrando em Educação.

2. Esta pesquisa foi realizada sob a orientação da Professora Mestre Denise Blanco Sant'Anna Bündchen, no Curso de Pós-Graduação Especialização em Música: Ensino e Expressão, na Universidade Feevale.

## introdução

Existem vários instrumentos musicais presentes na cultura brasileira e cada qual propicia maneiras diferentes de se trabalhar a música e seu ensino e aprendizagem. Um desses instrumentos é o acordeom. Ele esteve mais ligado às construções culturais musicais populares do que às eruditas. A sua presença nos contextos regionais de produção musical, nas mais variadas regiões do planeta, é algo notório e visto como um fato importante na história musical da humanidade. Destarte, o ensino e a aprendizagem de acordeom se constituem em um fenômeno sócio-histórico antigo no Brasil, mas ainda não investigado profundamente.

Assim, a respeito da difusão desse instrumento em solo sul-rio-grandense, afere-se que, inicialmente, ele foi inserido na cultura local através de obras musicais populares de origem europeia e depois com obras compostas no Brasil, criadas com base em formas e modelos de discursos musicais também europeus. O acordeom ajudou na divulgação de diversos gêneros musicais, e esses gêneros também ajudaram na difusão do acordeom pelas diversas regiões do estado, devido à popularidade que assumiram nos diferentes cenários sociais e culturais do Rio Grande do Sul. De tal modo, surgiu uma relação de cumplicidade entre o acordeom e a *música popular gaúcha* (MPG),<sup>3</sup> no que tange à perpetuação de ambos nessa região do Brasil.

Em cada microrregião do estado, os gêneros musicais foram sendo trabalhados, disseminados e modificados com base nas culturas locais e nas concepções musicais pertencentes às culturas de diferentes etnias que vieram a compor o espectro social e cultural do povo gaúcho. Por ser o acordeom um instrumento fortemente ligado à cultura regional no sul do Brasil, o repertório musical que se tem para esse instrumento está, em grande medida, inserido no que denominamos anteriormente por MPG.

Do mesmo modo, sabemos que o acordeom passa por momentos de auge e de queda no gosto e nas escolhas musicais de diferentes períodos históricos em vários países e comunidades, assim como os demais instrumentos e concepções estéticas de música estão em constante transformação nas hierarquizações criadas no campo da música nas sociedades e culturas do mundo. Também é verificável que as concepções de ensino e aprendizagem de acordeom se moldam de acordo com as necessidades dos contextos educativos e dos sujeitos envolvidos, sejam eles professores ou alunos.

Também os conteúdos a serem trabalhados no ensino de acordeom são inúmeros. A harmonia é um deles. Ela é elemento indispensável nas construções e criações musicais mais variadas de nossa sociedade e é um conteúdo que, muitas vezes, é trabalhado no ensino concomitantemente a outros parâmetros da música. É ela que estabelece as relações entre os objetos sonoros que formam as obras musicais e, por isso, cada indivíduo que manipula e cria algo que pode ser chamado de música estará fazendo uso singular de leis já existentes, ou então estará promovendo uma nova invenção harmônica. Foi através desse tipo de promoção que os novos sistemas harmônicos emergiram e emergem no mundo hodierno.

Nessa perspectiva, para Motte (1994, p. 18), levar o educando à compreensão do aspecto individual da invenção harmônica consiste em uma das mais importantes tarefas de um ensino

3. Compõe nosso conceito de *música popular gaúcha* todo o tipo de música que guarda relações diretas com estilos musicais mais antigos perpetuados no Rio Grande do Sul. São construções musicais que secularmente se consolidaram e estão incrustadas na cultura gaúcha e que ainda hoje são produzidas, difundidas e apreciadas no estado ou fora dele, mas cuja origem geográfica do estilo se encontra no estado.

de harmonia para a produção artística. A eficácia, aplicabilidade e receptividade das relações harmônicas criadas ou reproduzidas em novas obras musicais é fruto direto da interação entre o receptor – seja este alguém que crie, recrie, aprecie, dance ou interaja de algum outro modo possível com os conglomerados sonoros – e o material musical em foco. Além disso, a compreensão de determinadas elaborações teóricas disponibilizadas na forma de música para específicos grupos humanos depende dos mecanismos perceptivos social e culturalmente desenvolvidos destes. Nessa perspectiva, destacamos que, no tocante a complexos harmônicos, melodias e ritmos, a cultura musical gaúcha sofreu fortes influências da linguagem musical europeia tonal. De tal modo, o sistema tonal, incrustado nas concepções musicais do povo sul-rio-grandense, perpetuou-se e hoje ainda é base harmônica da música popular local.

Tendo essas premissas em mente e, sob a perspectiva que acredita que a pesquisa científica em educação musical deve ser sempre realizada relevando fatores regionais, sociais e culturais no modo de abordar, compreender e descrever o objeto de pesquisa, realizamos uma análise científica sobre a abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom desenvolvidos por dois professores do instrumento atuantes na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

Para isso, levantamos elementos que possibilitam, brevemente, a compreensão das diferentes formas que os dois professores utilizam para a transmissão e apreensão de informações musicais, revelando, conseqüentemente, a concepção epistemológica que perpassa e embasa as suas ações pedagógico-musicais. Buscamos saber que recursos eram utilizados para fomentar o ensino e a aprendizagem de harmonia no acordeom.

A inquietação primeira foi saber como a harmonia, inserida dentro do código, das significações e da linguagem musical ocidental, é objeto de estudo nas aulas de acordeom, já que se constitui em um dos parâmetros musicais que assume estados de complexidades grandiosas em nossa cultura. Saber qual o seu status nas aulas de acordeom foi uma preocupação a ser sanada, também. Isso aconteceu principalmente por notarmos que a harmonia não está sendo devidamente contemplada nos estudos da área de educação musical, apesar da sua indispensável importância para a área da música, por trazer inúmeros significados que, em muitos momentos, acabam trazendo informações que conduzem ao entendimento maior de como a música ocidental evoluiu nas diferentes trajetórias culturais das sociedades modernas. Nas linhas que seguem, trataremos de apresentar, sinteticamente, os resultados advindos desse estudo.

A arte musical perpetua-se diversificadamente nas sociedades. Portanto, é lógico aferirmos que o ensino e a aprendizagem musicais também têm suas ocorrências marcadas e moldadas de acordo com as exigências sociais e culturais de determinados grupos humanos. Como bem sabemos, a educação musical, como produto do fazer humano, evoluiu paralelamente à sociedade humana. Hoje, mais do que antes, coexistem concepções, tendências e práticas pedagógico-musicais distintas e que levam a fins diversos. Mas um destes fins é comum a todas: é o fazer musical, seja na forma individual ou coletiva; é o ato de comunicar e ser comunicado através de organizações e complexos sonoros carregados de significados construídos a partir das relações estabelecidas entre sons e silêncios.

No campo das tendências pedagógico-musicais se encontram o apriorismo, o empirismo e o construtivismo como teorias epistemológicas embasadoras da práxis docente. Esta última

**tendências  
pedagógico-  
musicais  
presentes na  
atualidade**

é a mais recente no que concerne à sua estruturação teórica e subsidia o desenvolvimento de processos educativo-musicais capazes de gerar aprendizagens na linguagem musical de modos significativos. Isso porque concebe o sujeito aprendiz como capaz e responsável pela construção de seu conhecimento, que se dá, em síntese, pela interação estabelecida entre o sujeito (aprendiz) e os objetos musicais a serem conhecidos. De acordo com essa teoria epistemológica, é no constante movimento de interação entre sujeito e objeto que o conhecimento vai sendo produzido em níveis cada vez mais complexos. Segundo Becker, F. (2001, p. 23), há duas condições necessárias à construção de um conhecimento novo: a) que o sujeito aja (assimilação) sobre o objeto cognitivamente interessante, significativo para ele; b) que o sujeito responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação e que, em um segundo momento, o sujeito se aproprie dos “mecanismos íntimos” das ações exercidas sobre o objeto.

Nessa perspectiva, vários autores têm trabalhado teorizando a partir de concepções construtivistas de ensino e aprendizagem musical.<sup>4</sup> Dentre eles podemos destacar Beyer (1988), que através de uma abordagem cognitiva da educação musical, baseada na epistemologia genética de Jean Piaget, trouxe um novo paradigma para a área de educação musical. Essa autora tece algumas críticas ao ensino de música tradicional empirista e apriorista, abordando a música como uma linguagem e teorizando a favor de um ensino musical que permita ao educando a compreensão do discurso musical através do desmonte, exame e reintegração dos elementos que compõem a música. A autora ainda sugere etapas para uma alfabetização musical.

A teoria epistemológica piagetiana está presente na educação musical brasileira. Sua aparição se deu, principalmente, a partir do final do século XX, atesta Bündchen (2005, f. 70). Segundo a mesma autora, o construtivismo abrolhou “integrando uma perspectiva relativista e interacionista, o que caracteriza a aprendizagem escolar como um processo ativo de elaboração, e não uma recepção passiva de conhecimentos” (Bündchen, 2005, f. 68). Ela ainda refere que,

mesmo compreendendo um número aparentemente pequeno de adeptos, a aproximação da teoria piagetiana à educação musical deve-se à valorização dos aspectos cognitivos e psicológicos que passaram a embasar um novo repensar sobre a educação musical, valorizando o processo e contrapondo-se à mecanização, ao treinamento e ao resultado final como objetivos únicos no fazer musical. (Bündchen, 2005, f. 68)

Nessa linha, Kebach (2008, f. 25) diz que, “sob o ponto de vista construtivista, é responsabilidade do professor proporcionar situações significativas e de desafio, que mobilizem o interesse dos sujeitos em se apropriar dos conteúdos”. Ou seja, ao professor está incumbido o papel de desafiador nos processos de ensino e aprendizagem. Cabe ao docente proporcionar e promover atividades em que os alunos possam manipular o objeto musical, com vistas ao fazer musical e a uma subsequente, se não simultânea, compreensão musical. Não basta interpretar bem. É preciso que o aluno domine os elementos da linguagem musical, apropriando-se dos seus significados e regras. Além disso, que compreenda música como discurso, como linguagem, que saiba o que forma a música, saiba fazer novas músicas, que não seja apenas

4. Ver, entre outros, os trabalhos orientados pela Dra. Esther Beyer, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

um reproduzidor. E, para atingir isso, é necessário que os alunos caminhem do fazer (prática) ao compreender (teorização) musical (Piaget et al., 1977, 1978).

Conforme Kebach (2008, f. 149), “as possibilidades cognitivas desencadeadas no ambiente construtivista de musicalização são essencialmente invenções, verificações e, portanto, criações (ou recriações, por se tratarem de ações sobre um material sonoro composto por outrem)”. Cada nova etapa, cada nova conquista se apoia em conquistas anteriores. O sujeito, à medida que aprende, apreende (assimila) cada vez mais do objeto. E essas assimilações implicam acomodações, compondo o processo constante de adaptação com o qual o sujeito vai conhecendo o mundo musical à sua volta. O professor precisa potencializar, através de suas intervenções pedagógico-musicais, esse processo de adaptação.

Por isso, não podemos defender que, quanto mais se ensaia uma peça musical, mais se sabe sobre música. Pode-se até conseguir uma determinada melhoria na execução. Porém, nada garante que o aluno tenha plena consciência daquilo que está fazendo em termos de música, seja no âmbito rítmico, melódico, harmônico, etc. É preciso que o professor coloque em ação estratégias que levem o educando à compreensão do que ele já faz musicalmente, mas ainda não compreende holisticamente, e que não fique eternamente fazendo música de modo mecânico.

Em contrapartida, nas práticas pedagógicas embasadas na epistemologia empirista, o professor é o detentor absoluto do saber. O aluno é visto como o ser sem luz, que precisa da luz do conhecimento do professor para emergir da escuridão. Nessa concepção de ensino, o educador estabelece o monopólio da palavra e o aluno apenas recebe o conhecimento daquele, já que é visto como aquele que nada sabe. A visão do professor que profere um ensino empirista concebe o aprender como sinônimo de transmitir. O professor acredita cegamente que o saber passa de alguém que sabe mais para outro que menos sabe (Becker, F., 2001, p. 16-18).

Já a corrente pedagógica apoiada na visão epistemológica apriorista é aquela que acredita que o saber está dentro do aluno, precisa apenas de tempo para aflorar. Isso pressupõe crer na existência de talento. Assim, os resultados dependem mais das predisposições dos alunos do que de bons processos de ensino e aprendizagem que gerem a construção de conhecimento musical. O educador que tem seu pensamento fortemente afetado pelas concepções teóricas educacionais aprioristas atribui os fracassos ou baixos resultados da aprendizagem de seus educandos à falta de dom desses indivíduos para a música. Infelizmente, nesse quadro, o seu compromisso como educador se perde. O professor parece ser um simples observador no processo educacional. Não se importa em procurar ou gerar soluções para as problemáticas que os alunos enfrentam.

Dentro dessa reflexão, Beyer (1988) identificou a existência de uma educação musical desarticulada (empirista e apriorista). Uma educação musical que fazia prevalecer um ensino pouco estruturado no sentido de não fazer conexão entre os conteúdos musicais com a prática musical do educando, e o fato de não haver uma lógica sequencial entre conceitos e concepções musicais que subsidiasse a aprendizagem significativa de música. Destarte, Beyer (1988, f. 12) coloca que “a não compreensão dos elementos de sintaxe e semântica musical” leva o aluno a repetir certos padrões musicais já instituídos. Entretanto, esse aluno “nunca conseguirá compor frases musicais de forma consciente. O domínio estrutural da música ficará restrito a padrões demasiadamente conhecidos e desgastados” (Beyer, 1988, f. 12). Será um repetidor de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos consolidados e que sempre serão revisitados sem o acréscimo de novidades. “Deste modo, o músico coloca-se na dependência dos padrões usuais, em

detrimento das idéias próprias que poderia transmitir através da música.” (Beyer, 1988, f. 12). A autora ainda diz que

a prática vigente em educação musical está desarticulada, pois inexistente uma ideia da construção de uma seqüência com um fio condutor em sua essência. O todo não contribui para a construção de cada parte. Por outro lado, as partes não se inter-relacionam para a formação do todo da educação musical. Ao ocorrerem estas disjunções, o aluno fica impossibilitado de utilizar todas as informações musicais que captou e o trabalho de ensino tornou-se sem valor. (Beyer, 1988, f. 12)

Com base nessas reflexões, podemos expor como necessário que o professor de acordeom esteja preparado pedagógica e musicalmente sob uma perspectiva construtivista para fomentar o ensino desse instrumento. E nesse sentido, entendemos como fundamental o domínio da técnica instrumental, de repertório e estética musical a serem trabalhados no contexto social, cultural e musical onde esse educador é um dos protagonistas. Igualmente, é importante saber ensinar dinamizando informações em um contexto educativo-musical onde o aluno seja visto como construtor de seu conhecimento.

## **o acordeom sob o ponto de vista da educação musical no Brasil**

Como sabemos, a educação musical tem crescido muito ao longo dos anos no Brasil. Nesse panorama histórico de avanço científico, a área tem voltado seu olhar, não estritamente, para discussões e reflexões que contemplam os espaços de ensino e aprendizagem musical não escolar. Compreendem-se como espaços não escolares de educação musical todos aqueles que não pertencem à educação básica e ao ensino superior. Sobre isso, quanto ao ensino e aprendizagem de acordeom, temos o trabalho de Reis (2009) – que trata do ensino de acordeom na terceira idade em aulas particulares –, o de Weiss e Louro-Hettwer (2010) – sobre as autonarrativas de um professor de acordeom – e o de Reis (2010) – acerca de uma prática de ensino e aprendizagem coletivos de acordeom em um curso de extensão. Também temos o trabalho de Persch (2006), que realizou um estudo de caso investigando as contribuições do uso do *software* Encore na educação musical, tendo em vista o ensino particular de acordeom para alunos iniciantes. Nessa linha, Machado (2009) realizou uma investigação em torno das práticas pedagógicas de dois professores de acordeom, buscando desvelar e registrar aspectos relevantes da docência nesse instrumento.

Com base nesses estudos, é possível dizer que o ensino de acordeom e a formação do professor de acordeom são práticas que estão fortemente ligadas aos processos de construção de conhecimento musical não escolar. Nessa perspectiva, é meritório saber que dentre os diversos instrumentos musicais que conhecemos, o acordeom ocupou relevante status no passado musical do Brasil. Ainda hoje, ocupa uma importante posição como instrumento característico nos estilos musicais regionais, como no baião, no forró, no sertanejo e na MPG, sem mencionar outros gêneros em que a sua presença é notada. Desse modo, a principal forma de aprendizagem de acordeom é através de aulas particulares, de videoaulas e de metodologias de autoaprendizagem a partir de materiais gráficos e de áudios, o que também caracteriza a sua inserção no universo não escolar de construção de conhecimento musical.

Especificamente sobre a aprendizagem de harmonia, temos o trabalho realizado por Pecker (2009), que buscou compreender os processos cognitivos que asseguram as conquistas das crianças de 2 a 5 anos de idade sobre os modos do sistema tonal. Os trabalhos de Costa-Giomi (1994a, 1994b, 2001, 2003) e Costa-Giomi e Santos (2001) sobre o desenvolvimento da percepção harmônica na infância também podem ser mencionados como relevantes.

A presente pesquisa é de natureza aplicada (Prodanov; Freitas, 2009), pois buscou produzir conhecimentos sobre processos de ensino e aprendizagem de acordeom, com vistas a responder a seguinte questão: “Como é abordado o conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul?” Para isso o método científico adotado foi o estudo de caso. Esse método, segundo Becker, H. (1997, p. 117), permite “uma análise detalhada de um caso individual”, possibilitando o estudo e a interpretação de modo bastante específico. Ainda assim, “o método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno adequadamente a partir da exploração intensa de um único caso” (Becker, H., 1997, p. 117). De acordo com Prodanov e Freitas (2009, p. 140), esse método “representa a estratégia preferida quando colocamos questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Essa empreitada científica incidiu em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Buscou-se compreender e descrever um determinado fenômeno de um contexto profissional específico, no qual os indivíduos sujeitos da investigação foram portadores de imagens e representações do seu contexto: imagens e representações reveladoras das suas vivências e experiências socioculturais e profissionais. As etapas da pesquisa compreenderam: a escolha de dois<sup>5</sup> professores de acordeom atuantes na região metropolitana de Porto Alegre;<sup>6</sup> a busca pelo seu consentimento para a participação na pesquisa; a construção do roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas; a coleta dos dados por meio da realização das entrevistas na residência dos pesquisados (foi realizada uma entrevista com cada sujeito, com duração de 80 minutos cada, em média); transcrição e análise dos dados.

## desenho metodológico

5. Os professores foram escolhidos por terem disponibilidade na participação voluntária na pesquisa, por atuarem como professores de acordeom há mais de cinco anos e por serem licenciados em música. Para preservar a identidade dos sujeitos, adotamos a terminologia professor “X” e professor “Y” para nos referirmos a eles.

6. No roteiro constavam perguntas sobre como os professores aprenderam certos elementos da linguagem musical no acordeom e como seus professores agiam, no sentido de sabermos que o professor de hoje é, com efeito, um reflexo de suas experiências de ensino e de aprendizagem do passado. Portanto, seria impossível, e resultado de um posicionamento reducionista, recortar e buscar desvelar o modo de o sujeito abordar a harmonia hoje sem saber como ele a aprendeu.



## o que dizem os professores sobre a abordagem da harmonia no acordeom?

### O professor “Y”

O professor “Y” é licenciado em música e possui título de especialista em educação. É um professor particular de acordeom que leciona há quase duas décadas e também atua como acordeonista profissional. Ele estuda acordeom desde a infância.

No que concerne à abordagem da harmonia, o professor “Y” afirma que ela vai surgindo nas aulas. Ele diz que, devido à construção da estrutura mecânica que é empregada na baixaria, o ensino de harmonia tonal não acontece como em outros instrumentos. Isso porque as relações harmônicas entre os acordes mais usados, em complexos harmônicos simples, como as estabelecidas entre tônica, dominante e subdominante, têm seus botões de acionamento de notas e acordes localizados lado a lado: a tônica no centro, subdominante abaixo e, acima da tônica, o botão da dominante. Destarte, a obtenção de um acompanhamento harmônico se dá pelo uso e execução constante de uma célula rítmica que, minimamente, faz uso de dois dedos e dois botões por função harmônica (ver Mascarenhas, 2003).

Para compreender a disposição física dos botões de acionamento de acordes na baixaria do acordeom, ver Figura 1 a seguir:



FIGURA 1

Ilustração da baixaria de um acordeom de 120 baixos, modelo bastante comum no contexto da música brasileira. A coluna dos contrabaixos é a que fica mais próxima do fole do instrumento (extraído de Mascarenhas, 2003, p. 32).

Esse professor também discorreu sobre como aborda o círculo das quintas no acordeom. Ele argumentou que faz uso da baixaria nesse processo, interconectando-o com a montagem de acordes e encadeamentos harmônicos no teclado. Falou que aborda esses elementos, bem como o ensino da escala cromática e dos modos, a partir das músicas trabalhadas em aula. Também faz uso da diferença física das teclas no teclado para explicar a escala cromática e os modos, trabalhando paralelamente a percepção musical e a harmônica no sentido horizontal. Ele incentiva os alunos a transporem músicas e os questiona sobre as notas e escalas presentes nas melodias trabalhadas em aula. Para explicações, ele toma como princípio a baixaria do acordeom. Como estratégia para essa movimentação de informações, ele busca estabelecer uma linguagem fácil de ser entendida para desenvolver conceitos musicais com os alunos.

O professor em questão incentiva seus alunos a “tirar música de ouvido”, o que considera muito importante. Quanto a isso, mesmo que não tenha mencionado, o professor “Y” está dando



margem a uma aprendizagem de padrões harmônicos, uma vez que o repertório que é “tirado de ouvido” advém do campo da MPG, portanto, com obras tonais. Então, na contemplação de um trabalho de percepção musical, está-se positivamente trabalhando para o desenvolvimento de uma percepção harmônica. Porém, essa construção de percepção harmônica não está de um todo sendo realizada de modo consciente pelo educando, uma vez que nomenclaturas e significados teóricos não são observados com a devida acuidade.

Esse professor também falou que a harmonia é um elemento cultural. Segundo ele, o aprendizado de harmonia depende do que o contexto cultural musical e também o repertório trabalhado exigem em termos de harmonia. Ele afirma que realiza atividades e propõe exercícios que são usados para os alunos transporem certos padrões de acompanhamento para outras tonalidades. Nesse ponto, a percepção harmônica é exigida. Essa exigência está ligada ao tipo de repertório trabalhado em aula e aos encadeamentos harmônicos das obras, que podem ser simples ou demandar níveis de compreensão harmônica mais complexos.

O professor “Y” vê a simples reprodução de músicas como algo negativo e reconhece que o aluno nunca toca a mesma música do mesmo modo. Por conseguinte, o pensamento do professor apresenta alguns aspectos relacionados à tendência construtivista da educação musical, que não vê o aluno como um simples reproduzidor de cultura, mas sim um ser que age sobre a cultura e dela retira e coloca informações. O aluno tem uma interpretação musical como modelo, ou tem uma obra musical para tocar, mas o que será tocado por esse aluno é algo que estará carregado de subjetividade, e os graus de ocorrência disso variam de aluno para aluno.

### **O professor “X”**

O professor “X” é licenciado em música. Começou a estudar acordeom aos 11 anos de idade. A sua profissão atual, pondera o entrevistado, é acordeonista. Ele atua como instrumentista de música regional, folclórica e erudita. Como professor de acordeom, atua há mais de 12 anos no ensino particular.

Quando questionado se considerava importante o aluno compreender conceitos de harmonia no aprendizado de acordeom, ele afirma que sim e considera necessário que o aluno já possua noções sobre intervalos, ou realmente os saiba e os conheça. Ele coloca que, se o aluno não souber algo sobre relações intervalares, será realmente difícil, ou quase impossível, trabalhar tal conteúdo explicitamente na aula de acordeom.

Todavia, no momento em que o aluno já toca determinadas músicas, ele já está experimentando, na prática, a utilização de certos elementos. Se partirmos da experiência do aluno, se tomarmos como ponto de partida sensações, encadeamentos harmônicos, seja de acordes ou exploração harmônica a partir de melodias e as cadências mais comuns das músicas que o aluno está acostumado a ouvir, será mais fácil trabalhar os vários elementos da harmonia tonal na aula individual.

Sabemos que trabalhar a harmonia no ensino particular de instrumento é um desafio, uma vez que nós, professores de instrumento, em muitos casos, viemos de um modelo de ensino conservador, e fomos alunos de professores que adotavam uma pedagogia musical mais tradicional, baseada na repetição, no ensaio, na construção de técnica, sem muitas vezes sermos incentivados a refletir sobre como certos elementos da música se articulavam, sem termos a

oportunidade de acessar concretamente e compreender a linguagem musical holisticamente (incluindo aí a apropriação teórica sobre a harmonia). Porém, se continuarmos a reproduzir uma concepção de ensino que não privilegia a completa educação musical (Beyer, 1988), que é, ainda hoje, motivada e escrita sob uma pedagogia de ensino fragmentado e incompleto, estaremos negando ao educando o direito de entender, de tomar consciência do que é a música na verdade, e das possibilidades que o domínio sobre determinados elementos musicais (e, por conseguinte, sobre a complexidade da arte musical) traz para a vida do educando e do músico profissional.

O professor “X” fala que não tem um método específico para o ensino de harmonia e que leve os alunos à “tomada de consciência” (Piaget et al., 1977, 1978) de certos padrões de harmonia em gêneros musicais específicos. Ele trabalha a partir do que as obras musicais exigem de conhecimento de harmonia. Não trata o elemento harmonia isoladamente. Conecta a aprendizagem de harmonia com a de outros parâmetros da música.

Ele percebe a importância e a necessidade de se trabalhar a harmonia de modo mais sistemático, mas não desligado dos outros elementos musicais, apenas mais consciente, e aponta o tempo como grande inimigo para a contemplação desse trabalho mais completo.

Sobre o fato de “tirar música de ouvido”, o que inevitavelmente exige conhecimentos de harmonia tonal, no que tange ao repertório de MPG, ele próprio afirma que “tira muita música de ouvido”. Faz isso regularmente. Ele diz: “Realmente bastante mesmo! Assim, às vezes chego a tirar duas, três músicas por semana. Daí eu tiro a música! Escrevo a partitura! E passo para o aluno.” Ele também incentiva seus alunos a fazerem isso. Vê essa prática como intrínseca à aprendizagem de acordeom, pois melhora e trabalha diretamente com a percepção musical do educando, e a considera inevitável porque o repertório lançado atualmente e que vem a compor o gosto dos educandos inseridos no movimento da MPG precisa ser tirado de ouvido, já que a prática de escrita e divulgação de partituras nesse meio é algo pouco usual, assim como nas demais manifestações culturais musicais populares.

## **reflexões a partir das falas dos professores**

Os professores entrevistados mencionaram que buscam contemplar as necessidades dos educandos. De tal forma, procuram estruturar suas aulas com base nos desejos de seus alunos e primando pela construção de um saber musical que seja significativo, que faça com que esses educandos avancem na compreensão e no domínio sobre a arte musical. Portanto, a necessidade desses educadores é criar uma metodologia para cada educando, com base na realidade cultural musical deste, e considerando prioritariamente os conhecimentos musicais de que este já é detentor. Então, subtraímos disso que, contemplar no plano de estudos os vários elementos da música com vistas ao desenvolvimento completo do aluno na linguagem musical é fundamental. Almejar que este se aproprie efetivamente dessa linguagem, sendo capaz de manipulá-la e ressignificá-la ao fazer uso da sua capacidade inventiva – que deve ser desenvolvida na aula de música –, é militar por uma educação musical libertadora e que não desenvolva meros reprodutores de constructos musicais, executores de obras prontas.

Os professores buscam desenvolver seres capazes de criar novidades na música, ou pelo menos recriar músicas de modos singulares. Porém, para que isso aconteça, é preciso pensar em um ensino que não se restrinja ao simples desenvolvimento de repertório, mas que contemple a música como discurso, fazendo o estudo dos diversos elementos musicais que a constituem, inclusive os paradigmas harmônicos que nos estão disponíveis, e que a partir desses o educando possa criar novos padrões se quiser. Como afirma Beyer (1988, f. 17):

Se houvesse uma prática educacional em música que considerasse a crítica, montagem e desmontagem dos processos de pensamento musical de várias épocas e compositores e se fossem abertas as possibilidades de criação ao aluno, haveria nas mãos deste uma força propulsora de mudanças significativas na sociedade em que vive.

Para que isso possa de fato ocorrer, a inventividade, a criatividade e a liberdade precisam ser palavras intrinsecamente ligadas e norteadoras dos processos educativo-musicais fomentados com o acordeom, independentemente do nível de aprofundamento e domínio da linguagem musical que o educando tenha. Além disso, é preciso que seja respeitada a construção progressiva de conhecimento musical, sem privar o educando da tomada de consciência de todos os elementos estruturantes da música.

Nessa mesma linha reflexiva, Beyer (1988, f. 9-10) coloca que o ensino tradicional da chamada harmonia favorece uma aprendizagem condicionada à aquisição de fórmulas e regras sem sentido, quando não são observadas dentro de um contexto histórico. Ainda hoje, a harmonia é vista secundariamente no ensino da música. Em muitos momentos não é contemplada de forma positiva, que leve o aluno a realmente compreender como os sons se articulam, se sobrepõem e são conectados na horizontalidade da música. Os educandos passam a engrossar um grande conjunto social de músicos que fazem sem compreender, pois simplesmente são incentivados a decorar e cumprir fórmulas sem ter um mínimo de compreensão sobre as relações harmônicas contidas nas músicas que executam, ou no estilo musical de que fazem uso na sua prática musical, seja tanto no âmbito prático da compreensão quanto no teórico (Beyer, 1988, f. 9-10).

Os professores entrevistados trouxeram dados que elucidam a existência de um ensino musical e uma respectiva aprendizagem no acordeom permeados pelo incentivo e valorização da prática musical em si, salientando também o desenvolvimento da percepção auditiva. Sobre isso, no tocante ao desenvolvimento da percepção auditiva, têm capital importância as noções de encadeamentos harmônicos, sejam no âmbito horizontal ou no vertical temporal de desenvolvimento das músicas. Desse modo, ocorre que os professores incitam bastante o ato de “tirar música de ouvido”. Eles veem essa prática como intrínseca à aprendizagem de acordeom, levando em consideração, nesse caso, o trabalho musical com repertório popular. Também essa prática decorre de uma necessidade de contornar as dificuldades encontradas na busca por material didático-instrumental, ou seja, por partituras de obras para compor repertório. Então, o útil (tirar músicas de ouvido) e o agradável (desenvolver a percepção musical), que também é considerado como necessário pelos professores, se coadunam na prática educativo-musical de ensinar e aprender acordeom.

Assim sendo, o desenvolvimento da percepção harmônica está atrelado – ou mesmo dependente diretamente – ao desenvolvimento da percepção musical como um todo, seja no âmbito dos ritmos, dos timbres, das alturas e também das intensidades, principalmente no tocante à construção de acordes e arpejos.

Concluimos que, para poder continuar avançando na construção do seu saber musical e não tornar-se um mero reproduzidor de cultura, mas sim um ser que seja capaz de fomentar inovação a partir dos materiais musicais já existentes, é importante, também, além de outros conhecimentos específicos musicais, estar o sujeito (educando) munido de conhecimentos

## **considerações finais**

harmônicos. Para isso, todo o ensino alienador do pensamento musical precisa ser banido. Não pode continuar ganhando guarida em visões pedagógico-musicais que têm inclinação empirista e apriorista. E estas também precisam ser combatidas, pois nelas “ao aluno é vedado acionar seus processos cognitivos quando em contato com a música. Ele é impedido do autêntico *fazer musical*, que implica percepção e ação em constante movimento dialético com a expressão” (Beyer, 1988, f. 16-17, grifo da autora).

A harmonia no ensino de acordeom no Rio Grande do Sul é vista no sentido gramatical vertical, ou seja, enfatiza a formação de acordes. A aprendizagem de harmonia implica uma participação ativa do educando na construção do conhecimento musical. O aluno precisa ser agente na aula e não mero objeto, para que, assim, possa compreender a harmonia. O compreender e o fazer musical, como movimentos fundamentais na produção de conhecimento musical novo, se completam. Com base nos estudos de Piaget et al. (1977, 1978), compreender o que se faz e fazer o que se compreende de harmonia (e não só dela, mas de todos os outros elementos estruturantes da linguagem musical) carece ser uma meta educativo-musical comum para os professores de acordeom.

Nessa perspectiva, denota-se que é na interação sujeito e objeto que se dará a construção significativa e verdadeira de conhecimento musical. Os professores, acredita-se, precisam estar conscientes disso para que, de modo ideal, o aluno aprenda, construa conhecimento musical significativamente. Trata-se de supor a existência necessária de uma visão construtivista acerca de processos de ensino e aprendizagem musical para que a aprendizagem de harmonia se efetive da melhor forma possível. Essa ideia evidencia que depositar no aluno o conhecimento ou esperar que ele surja espontaneamente são aspectos delatores de processos educacionais excludentes e inadequados à autêntica construção de saber musical.

## referências

- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Trad. de Marco Estevão e Renato Aguiar. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEYER, E. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- BÜNDCHEN, D. B. S. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- COSTA-GIOMI, E. Recognition of chord changes by 4- and 5-year-old American and Argentine children. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, n. 1, p. 68-85, Spring 1994a.
- \_\_\_\_\_. Effect of timbre and register modifications of musical stimuli on young children's identification of chord changes. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 121, p. 1-15, 1994b.
- \_\_\_\_\_. El desarrollo de la percepción armónica durante la infancia. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, v. 001, n. 002, p. 43-56, 2001.
- \_\_\_\_\_. Young children's harmonic perception. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 999, p. 477-484, 2003.
- COSTA-GIOMI, E.; SANTOS, R. A. T. The effects of instruction on young children's perception of tonic and dominant chords. In: MEETING OF THE SOCIETY FOR MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 2001, Kingston. *Proceedings...*, Kingston, 2001. p. 1-10.

KEBACH, P. F. C. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MACHADO, A. V. *Ensino de acordeon: um estudo a partir da prática docente de dois professores*. Monografia (Graduação em Música: Licenciatura)–Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2009.

MASCARENHAS, M. *Método de acordeão Mascarenhas: teórico e prático*. 51. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 2003.

MOTTE, D. *Armonia*. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1994.

PECKER, P. C. *As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PERSCH, A. J. *O ensino particular de acordeon auxiliado por computador: um estudo de caso utilizando o software Encore*. Monografia (Graduação em Música: Licenciatura)–Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2006.

PIAGET, J. et al. *A tomada de consciência*. Trad. de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

\_\_\_\_\_. *Fazer e compreender*. Trad. de Christina Larroude de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

REIS, J. T. Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18., e SPEM, 15., 2009, Londrina. *Anais...*, Londrina: Abem, 2009. p. 320-328.

\_\_\_\_\_. O ensino e a aprendizagem de acordeom: reflexões acerca de um caso de educação musical coletiva em um curso de extensão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Abem, 2010. p. 1550-1560.

WEISS, D. R. B.; LOURO-HETTWER, A. L. M. Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – SUL, 13., 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2010. p. 1-7.

Recebido em  
30/11/2010

Aprovado em  
12/02/2011

# Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo

Teaching-learning the music of the 'Folia do Divino' on the coast of Paraná:  
dialogues between socio-historic psychology and ethnomusicology from the fieldwork

CARLOS EDUARDO DE ANDRADE SILVA E RAMOS Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>1</sup> ▶ kabrain@hotmail.com

## resumo

O presente trabalho apresenta um relatório parcial de uma pesquisa que se encontra em andamento. Trata-se de uma investigação acerca dos processos de ensino-aprendizagem na tradição musical oral da Folia do Divino, nas cidades de Guaratuba e Paranaguá (litoral do Paraná). Os instrumentos de coleta e análise dos dados foram respectivamente a etnografia proposta por Rockwell e a análise semiótica aplicada à etnomusicologia proposta por Nattiez. O diálogo sugerido entre a etnomusicologia e a psicologia sócio-histórica coopera para a compreensão da inseparabilidade entre música, devoção e os processos de ensino-aprendizagem. O conceito de "zona de desenvolvimento potencial" de Vigotskii também é resgatado e proporcionou uma compreensão mais ampla sobre a função da voz tiple e a participação das crianças nessa função musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Folia do Divino, ensino-aprendizagem, zona de desenvolvimento potencial

## abstract

This paper presents a partial report of a study that is underway. It is an investigation into the teaching-learning processes in the oral musical tradition of 'Folia do Divino', on the cities of Guaratuba and Paranaguá (coast of Paraná). The collection instruments and data analysis were respectively the ethnography proposed by Rockwell and the semiotic analysis applied to the ethnomusicology proposed by Nattiez. The suggested dialogue between the ethnomusicology and the socio-historic psychology cooperates to realize the inseparability of music, devotion and the teaching-learning processes. The concept of 'zone of potential development' from Vigotskii is also rescued and has provided a broader understanding about the function of tiple voice and the children participation in this musical function.

**KEYWORDS:** 'Folia do Divino', teaching-learning, zone of potential development

1. Mestrando em Música.

**A**o me aprofundar nas questões sobre interpretação historicamente fundamentada de repertório da Idade Média, percebia os limites do suporte escrito. Era cada vez mais flagrante que a tradição oral seria imprescindível para a sobrevivência e continuidade de um dado “repertório” a despeito dos vestígios escritos. A curiosidade se aguçou cada vez mais para a compreensão dos processos de manutenção e perdas do material musical em repertórios sustentados pela oralidade.

Assim sendo, há um tipo de problematização anterior e mais abrangente que funda a investigação relatada aqui: como se dão os processos de mudança e manutenção numa música de tradição oral? Ao longo dessas reflexões, notou-se a possibilidade de uma relação considerável disso com processos de ensino-aprendizagem.<sup>2</sup> Assim, o problema específico do presente trabalho pode ser sintetizado na seguinte pergunta: como estarão acontecendo os processos de ensino-aprendizagem na música da romaria da Bandeira do Divino Espírito Santo no litoral paranaense? O presente trabalho apresentará um relatório parcial da investigação, ainda em andamento, acerca desse problema exposto.

Merriam (1964, p. 145, tradução minha) considera que uma dada tradição musical não pode ser vista como uma unidade estática a ser absorvida passivamente pelo indivíduo, e para tanto entende o processo de ensino-aprendizagem musical como fundamental “[...] porque forma o elo que torna o processo de fazer música dinâmico e em constante mudança”.<sup>3</sup> Dessa maneira, o autor aloca a etnomusicologia do ensino-aprendizagem em um patamar de grande potência para a compreensão do devir da música no decorrer da história humana. Rice (2003, p. 82, tradução minha) por sua vez apoia-se em Merriam e afirma a importância de se investigar processos de ensino-aprendizagem musical em várias culturas, pois tais investigações “têm fornecido uma lente importante através da qual etnomusicólogos vêm compreendendo a cognição humana, a expressão cultural e o comportamento socialmente estruturado”.<sup>4</sup>

É em conformidade com a aposta dos autores acima que se iniciou uma investigação acerca dos processos de ensino-aprendizagem da música da Romaria do Divino Espírito Santo no litoral paranaense, mais especificamente em Guaratuba e em Ilha de Valadares (município de Paranaguá). Assim sendo, foram abordados aspectos que poderão colaborar no âmbito da musicologia histórica, da etnomusicologia e do estudo da música e seu papel na evolução da espécie humana e no desenvolvimento humano.

A revisão de literatura sobre processos de ensino-aprendizagem em culturas de tradição oral permitiram aportes teóricos da etnomusicologia (Merriam, 1964; Rice, 2003), semiótica (Nattiez, 2004) e da psicologia sócio-histórica do desenvolvimento e do ensino-aprendizagem (Rogoff, 2005; Vigotskii, 1998a).

A abordagem semiótica de Nattiez (2004) foi usada como primeira ferramenta para o debruçar-se sobre o material musical propriamente dito. O material levantado pela revisão de literatura e pelo trabalho etnográfico feito em campo, analisado sob tal perspectiva, apontam para uma função social, ética e espiritual dessa prática musical.

2. Na língua portuguesa essas duas noções, de ensino e de aprendizagem, estão contidas em palavras separadas, o que permite supor, por exemplo, que haja ensino sem aprendizagem ou o oposto. Portanto, concordando com as noções da psicologia sócio-histórica, adota-se aqui a terminologia “ensino-aprendizagem” por considerar que essas duas ações estão sempre mutuamente implicadas, a despeito de estarem separadas na conceitualidade da língua, sendo em verdade somente perspectivas diferentes do mesmo fenômeno. No entanto, essa terminologia não é consensual em todos os aportes teóricos aqui abordados.

3. No original: “[...] because it forms the link that makes the process of music making dynamic and ever-changing.”

4. No original: “[...] has provided an important lens through which ethnomusicologists have come to understand human cognition, cultural expression, and socially structured behavior.”

O diálogo aqui proposto entre a etnomusicologia e a psicologia sócio-histórica mostrou-se profícuo. A principal contribuição oferecida nesse caso está na proposta de compreensão da função da voz de tiple no processo de ensino-aprendizagem a partir do conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (Vigotskii, 1998a), e seu diálogo com os estudos sobre etnomusicologia do ensino-aprendizagem.<sup>5</sup>

Assim sendo, compreender o ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino contribui em nível local para o aprofundamento do conhecimento sobre a cultura e o desenvolvimento humano das comunidades litorâneas do estado do Paraná. Por outro lado, em nível global alinha-se às investigações acerca do papel da música no desenvolvimento humano, e em suma, no papel da música na construção da vida.

## a Folia do Divino no litoral paranaense e sua música

A Folia do Divino é uma romaria musical na qual um grupo de músicos foliões empreende um itinerário (em geral muito extenso) no qual se visita casa por casa dos devotos do Divino Espírito Santo da região. Nessas visitas se faz um curto ritual no qual a música tem intensa participação.

Esse ritual serve para promover uma “visita” do Divino a cada casa, e também é parte de um sistema arrecadatário e de trocas, servindo tanto para manter os foliões durante o longo itinerário quanto para ajudar a financiar a Festa do Divino. Essa última reúne toda a comunidade no final do período, iniciado pela Páscoa e terminado em Pentecostes. Assim sendo, normalmente o itinerário da folia dura em média três meses.

Apresentando um glossário básico sobre os foliões, têm-se algumas definições encontradas tanto na literatura (Marchi, 2006, p. 95) quanto no trabalho de campo, referente à folia do litoral paranaense. O *mestre* é aquele que toca a viola<sup>6</sup> e faz a voz principal. O *tenor* ou *contrato*<sup>7</sup> é aquele que canta a segunda voz, uma terça acima do mestre. O *rabequeiro* tem a função em geral exclusiva de tocar a rabeça. O *tipe* ou *tiple*<sup>8</sup> é quem canta a voz mais aguda aos finais de frase, e é muito comentado na literatura e pelos foliões o costume de uma criança cantar essa voz. Esse aspecto da participação infantil mostrou-se como um ponto crucial para se compreender os processos de ensino-aprendizagem, e será o foco das construções teóricas aqui desenvolvidas. A *caixa*, por sua vez, pode ser tocada pelo *tipe* ou *tenor/contrato*, e no caso de haver uma pessoa específica para tocá-la nomeia-se o mesmo como *caixeiro*.

Em termos de forma musical temos uma “chegada” na qual as letras são improvisadas a partir de três formas básicas relatadas pelo mestre Naico (Jorge Tavares de Freitas, de Guaratuba). É possível afirmar que o “toque” dos instrumentos e mesmo a condução melódica das vozes são sempre os mesmos para essa parte.

Logo depois cantam um “agradecimento” e este funciona da mesma maneira que a “chegada”. Apesar das bases das letras serem diferentes, os “toques” são os mesmos.

5. É necessário considerar que a investigação ainda se encontra em andamento e é parte do mestrado desenvolvido junto à Universidade Federal do Paraná. Por isso apresenta resultados não conclusivos, no entanto bastante esclarecedores.

6. Todos os instrumentos da folia são construídos pelos próprios foliões ou ao menos por construtores nativos da região.

7. Trata-se de uma variação da palavra “contralto”, a voz feminina grave na definição musical erudita.

8. Essa nomenclatura em especial deixa clara a origem ibérica da tradição. Palavra em total desuso em outros contextos da língua portuguesa, de acordo com o Dicionário Houaiss (2001), *tiple* é um arcaísmo que significa exatamente “a mais aguda das vozes humanas” e sua etimologia remonta à Espanha do século XVI.



Finalmente há uma “despedida” que consiste em outras melodias, conduções de vozes, acompanhamentos, etc. Em Guaratuba está dividida em dois tipos: a “despedida nova” e a “velha” (diversas musicalmente tanto entre si quanto em relação às anteriores).

A transcrição a seguir foi feita a partir das gravações feitas em campo em Guaratuba.<sup>9</sup>

**Folia do Divino - Guaratuba, 13 junho de 2010**  
**transcrição do Agradecimento feito na 'casa da tv' (vide relato)**

transcrição: Carlos Ramos Folhões - Naico, Jorginho, Eloi, Eraldo

FIGURA 1  
Transcrição atual da música da Folia do Divino executada em Guaratuba.

9. Frise-se que a transcrição não tem nenhuma pretensão além de simplesmente mapear os eventos musicais para visualização da ordem e da forma, ajudando na compreensão dessa música. Deve-se considerar que a parte da rabeca, principalmente quando acompanha a polifonia, traz variações difíceis de serem transcritas de forma estrita dada a qualidade das gravações. Sendo assim, o que consta na transcrição referente a esses momentos, em alguns casos, foi completado, não sendo a transcrição exata. As vozes e a rabeca também trazem ornamentações e detalhes de afinação muito ricos que também não constarão na partitura.

2

34

T.   
 M.   
 Cnt.   
 Rab.   
 Cx.

O Di - vi - no que a - ben - ço - e   
 E'a Trin - da - de - lhe con - vi - da

45

T.   
 M.   
 Cnt.   
 Rab.   
 Cx.

A'o-fer - ta des - sa de - vo - ta   
 E com e - la - por - cis - são e

56

T.   
 M.   
 Cnt.   
 Rab.   
 Cx.

rall.

FIGURA 2

Continuação da transcrição atual da música da Folia do Divino executada em Guaratuba.

## etnografia e revisão de literatura

O principal instrumento de coleta de dados da presente investigação utiliza orientação, referenciais e técnicas provenientes da etnografia, a partir das definições de Rockwell (1987). A autora faz um extenso estudo das aplicações da metodologia etnográfica na investigação de processos de ensino-aprendizagem, o que muito vem a calhar ao presente trabalho, mesmo que ela não aborde exatamente a música.

Os trabalhos empíricos de campo, que envolveram contato direto com a música, foram basicamente dois, descritos a seguir.<sup>10</sup>

10. O momento atual da pesquisa inclui ao menos mais quatro idas a campo, em uma experiência etnográfica mais profunda que a descrita na ocasião do presente artigo. A experiência acumulada, no entanto, vem confirmando e aprofundando os resultados aqui propostos.

Em Guaratuba, passou-se uma tarde acompanhando a folia, bem como gravando a música. O Mestre Naico é o contato com a folia de Guaratuba.

Já em Paranaguá (Ilha de Valadares), foi feita uma visita à Associação Cultural Mandicuera (através do contato com Mestre Aorélio Domingues, que coordena a associação) com interesse já direcionado para a música da Folia do Divino, que resultou em muito diálogo, bem como numa execução musical “particular”, fora do contexto da romaria, com intuito de apresentar a música ao pesquisador.

Houve outras visitas para manter tais contatos nas duas cidades, bem como para conversar com os mestres. Essas também foram imprescindíveis para se compreender alguns aspectos mesmo musicais.

É necessário considerar também os dados levantados pela revisão de literatura, anteriores ao campo empírico, pois cooperaram para uma melhor contextualização do objeto de estudo, tendo sido levantadas informações importantes para a compreensão da trajetória histórica dessa tradição. Entrementes, encontrou-se um registro musical histórico (uma transcrição descritiva da folia de Guaratuba) (Zili, 1976, p. 13) que foi analisado e comparado

FESTA DO DIVINO (em Guaratuba, ano de 1930)

♩ = 52 RADECAS

CANTO

BOMBO

RAO PELE RAO

CANTICO DOS FOLIOES

♩ = 52

Vi-e-mos a-com-panhan-do vi-e-mos a-com-panhan-do

GRA DA PELE RAO es-ta bandeira sa-

Gra-da Vi-e-mos a-com-panhan-do vi-e-mos a-com-panhan-do

com-panhan-do

BOMBO

RAO PELE RAO

COLHIDO E COMPILADO POR LUIZ ELÉGIO ZILLI com a colaboração dos antigos Foliões JOÃO AGOSTINHO (João Lídio da Costa) e BENJAMIM BARBEIRO (Benjamin Amos da Silva) rabequista.

FIGURA 3

Transcrição histórica datada de 1930 (Zili, 1976, p. 13).

com as práticas musicais encontradas hoje em dia em campo. Tal revisão também ofereceu uma noção das condições atuais da produção acadêmica acerca dos temas abordados no presente trabalho.

## resultados da análise semiótica

Em relação às escolhas de ferramentas conceituais para abordar a alteridade musical optou-se analiticamente pela semiótica proposta por Nattiez (2004, p. 5-30). As vantagens dessa opção se baseiam no pressuposto da inserção do material musical em um sistema semiótico cultural. Evita-se isolar o aspecto sonoro dos outros níveis de “significação”. Ruiz (2000, p. 100) comenta sobre os usufrutos que a etnomusicologia faz das ferramentas da linguística, o quanto isso é comum e válido, corroborando as opções do presente trabalho.

Essa metodologia adotada<sup>11</sup> permitiu abordar vários aspectos de suma importância para a continuidade da pesquisa, dentre eles: a inseparabilidade entre música e vivência de “presentificação” do Divino Espírito Santo; a pertinência simbólica da “bemolização”<sup>12</sup> – notas alteradas da partitura de 1930 ainda executadas em Valadares e Guaratuba; aspectos signaléticos e simbólicos do toque da caixa na sua função dentro do ritual musical; corporalidade e espacialidade em relação direta com a música a partir da tipologia tripartite de Nketia (1963 apud Nattiez, 2004, p. 12-14) e Agawu (1995 apud Nattiez, 2004, p. 12-14); a música da “despedida” e seu envolvimento com as relações de troca concretas e simbólicas na comunidade; o simbolismo musical específico da “despedida velha”; a música da folia como símbolo que define papéis a partir do conceito de “máscaras nuas” do povo dan (Nattiez, 2004, p. 17); e ainda possíveis aspectos de simbolismo identitário nos eixos de Guaratuba e Paranaguá.

## o conceito de informalidade do ensino-aprendizagem musical em Rice (etnomusicologia) e o papel da observação e participação para Rogoff (psicologia sócio-histórica)

Pode-se afirmar que a tradição musical da Folia do Divino não vem sendo passada pelas gerações a partir de metodologias formais. Sequer um papel e/ou função pessoal de “ensinar” a música da folia parece estar previsto ou presente.

Esse dado é deveras intrigante ao considerar os aspectos já analisados, principalmente em relação à forma musical, à questão da bemolização<sup>13</sup> e as constatações históricas da presente investigação, que demonstram a estabilidade do material musical.

Para Rice (2003, p. 72-73), a *observação* e a *autoinstrução* a partir de gravações ou escrita musical são o cerne do funcionamento dos processos informais de aprendizagem musical. Considerando que, no caso da folia, não há escrita que auxilie no processo, e não foi observado uso de gravações, o foco cai sobre a *observação* e a *autoinstrução*.

11. O foco da análise empreendida a partir dos dados levantados se manteve na manifestação da cidade de Guaratuba, pois ali ocorreu o trabalho de campo mais consistente até agora.

12. Trata-se de um fenômeno que se dá na condução melódica das três vozes, bem como da rabeca. É possível identificá-lo tanto ao ouvir as cantorias de Guaratuba e Paranaguá, em campo e no documentário de Marchi e Osaki (2008), quanto na fonte histórica da partitura registrada em 1930. Esse fenômeno será denominado por hora de “notas alteradas”, ou “bemolização”. Sublinhe-se que tal passagem é sempre acompanhada de uma leve diminuição no andamento, o que sublinha e reforça o efeito desses “acidentes”. Comparando a transcrição do “agradecimento” gravado em campo (ver Figuras 1 e 2) com a partitura de 1930 (ver Figura 3) é possível identificar o mesmo fenômeno. Este abaixa em mais ou menos meio tom certas alturas da melodia, que criam um efeito “harmônico” e/ou “modal” muito característico. Tais passagens podem ser observadas na terceira linha do “Cântico dos Foliões” da transcrição de Zili (1976, p. 13), e a partir do compasso 27 da transcrição produzida nesta investigação. Esse fenômeno merece um estudo pormenorizado, que apesar de não convir ao presente artigo, já foi desenvolvido e é parte da dissertação do mestrado que está em andamento.

13. Ver nota de rodapé anterior.

Rogoff (2005, p. 62) coloca a *observação* e a *participação* em atividades comunitárias como primordiais para todo e qualquer processo de desenvolvimento humano. Desde objetivos e áreas diferentes do saber, os dois autores concordam com o fato de que a observação tem função básica nos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Rogoff (2005, p. 62), a constatação de Rice pode ser considerada como a observação desse fenômeno anterior, que diz respeito a todo e qualquer tipo de ensino-aprendizagem humanos: “todas as crianças aprendem a partir da observação e da participação em atividade comunitária.”

Por outro lado, Rice (2003, p. 78) introduz a ideia de que os métodos de ensino-aprendizagem estão intimamente ligados à natureza dessa música enquanto uma manifestação cultural articulada dentro de hábitos e tradições específicas.

Tais colocações atentam a presente pesquisa a considerar que a natureza informal do processo de ensino-aprendizagem na tradição da Folia do Divino está diretamente relacionada, implicando e sendo implicada pelo lugar e função social e simbólicos que essa música ocupa na tradição e nas vidas daqueles que a compartilham, tal como será desenvolvido a seguir.

Rice (2003, p. 77) aponta para as vantagens da informalidade no ensino-aprendizagem em algumas tradições musicais e a caracteriza como focada na observação e imitação, uso de gravações e aquisição de conceitos abstratos sobre a música em questão. No caso da romaria deve-se considerar ainda os aspectos de leveza, descontração, incentivo e não diretividade dos métodos informais (Rice, 2003, p. 78), a partir do que foi constatado em campo, na literatura e no documentário de Marchi e Osaki (2008). Mas o fato de se estabelecerem métodos informais na folia tampouco deve ser entendido como obra do mero acaso, e aqui se deve enfatizar a relação entre ensino-aprendizagem musicais, religiosos, simbólicos e sociais. (Rice, 2003, p. 65-81)

O autor reafirma em vários trechos essa inter-relação entre método e outras instituições culturais e mesmo o estatuto da música para a comunidade cultural em questão. Dentre esses trechos, merecem ser citados: quando o autor escreve que o aprendizado musical muitas vezes é também o aprendizado de princípios éticos fundamentais, responsabilidade, confiança, entre outras coisas (Rice, 2003, p. 81); quando comenta que o ensino-aprendizagem musical é crucial não somente para a absorção e transmissão de conhecimento técnico e estético, mas na criação e manutenção de sistemas culturais, sociais, políticos e econômicos nos quais as atividades musicais estão inseridas (Rice, 2003, p. 65); quando escreve claramente que os contextos instituídos para o aprendizado musical encontrados em uma dada sociedade se refletem e implicam outras instituições sociais, tais como a religião, os processos de iniciação, e o lugar da música na vida cultural e social (Rice, 2003, p. 73); e por fim, quando comenta que nas comunidades onde existem métodos formais e informais de ensino de música, em geral o prestígio e maior valorização dos músicos estarão relacionados ao tipo de aprendizado ao qual eles se submeteram (Rice, 2003, p. 73).

Na folia, o processo de ensino-aprendizagem é musical, mas também é concomitantemente simbólico, devocional, e ainda insere os sujeitos em práticas sociais de camaradagem e trocas tanto concretas quanto simbólicas, tal como demonstra o artigo de Gonçalves e Contins (2008) e tal como foi experienciado em campo.

Essas relações de troca e camaradagem estabelecidas, que provavelmente consistem num amálgama social muito importante para as populações alcançadas pela folia, se mesclam com

**a função da informalidade – inseparabilidade entre música, devoção e ensino-aprendizagem a partir de Rice**

a música principalmente a partir da forma musical, conforme demonstrou a análise semiótica desenvolvida no presente trabalho.

O material musical e sonoro está não somente ligado de forma íntima à experiência de presentificação do Divino nas visitas, mas também à experiência de formação devocional dos músicos romeiros que estão imbuídos dessa função. Nesse sentido, a formação musical e devocional dos músicos da romaria se misturam, e o presente trabalho levanta a hipótese de que talvez sejam uma só e mesma experiência. O relato de Naico sobre a “iluminação” na qual ele foi “incumbido” de ser folião e mestre<sup>14</sup> e o contexto no qual a iluminação se deu, articulado a todo o material consideravelmente contraditório surgido em campo diante do questionamento do pesquisador sobre “como eles ensinavam a música”, apontam nesse sentido.

Portanto a hipótese se esboça considerando que a música aqui está intrincada, enovelada, amalgamada ao nível simbólico-devocional da experiência durante todo o percurso de vida dos músicos romeiros. Separar o dado musical do devocional na forma de um ensino sistematizado e formalizado simplesmente desestruturaria a experiência de formação musical/devocional do folião.

No entanto, está pressuposta aqui uma conclusão sumária: o momento em que o folião vive a “iluminação” (descrito por Naico e a esposa)<sup>15</sup> coaduna-se com um momento em que ele se dá conta de que pode tocar essa música, e, no caso de um mestre (que envolve tarefas extramusicais), de que será capaz de arcar com as responsabilidades desse papel.

Rice (2003, p. 81, tradução minha) nos traz outras ideias interessantes no sentido da articulação existente entre os métodos de ensino-aprendizagem musical e as outras instituições e práticas sociais:

Uma série de etnomusicólogos tem aprendido importantes lições culturais de suas lições musicais. O professor de Bakan, chamado Sukarata, mostrou-lhe através de execuções musicais que, pelo menos entre os percussionistas balineses, “a verdadeira experiência musical é a experiência de confiança, que somente quando aprendemos a confiar um no outro, para a dissolução na realização de nossa humanidade compartilhada, a música será finalmente tocada”. John Miller Chernoff descreve uma particular e reveladora performance musical na qual ele se dá conta de que o que estava em jogo, em uma *performance* de música dagomba, não era “proficiência técnica ou expressividade emocional”, mas certos princípios éticos fundamentais. Entre estes estavam a paciência e o equilíbrio através do diálogo como forma de superar o “exagero e isolamento”.<sup>16</sup>

14. Caderno de campo: Relato 7, visita de 18 de dezembro de 2010.

15. Ver nota anterior.

16. No original: “A number of ethnomusicologists have learned important cultural lessons from their music lessons. Bakan’s teacher, Sukarata, showed him through performance that, at least among Balinese drummers, “the true musical experience is the experience of trust, that only when we learn to trust one another, to dissolve in the realization of our shared humanity, will the music finally play. John Miller Chernoff describes a particular, revelatory performance of his in which he comes to realize that what was at issue in a performance of Dagomba music was not ‘technical proficiency or emotional expressiveness’, but certain fundamental ethical principles. Among these were patience and balance through dialogue as ways to overcome ‘overstatement and isolation’.”



O ensino-aprendizagem da Folia do Divino parece ter o papel de formação musical, devocional, simbólica, de habilidades culturais e de inserção em práticas sociais de camaradagem, intercâmbio e dádiva, que provavelmente foram imprescindíveis para a manutenção histórica das populações dessa região litorânea. É uma música que move os foliões a caminharem durante três meses visitando casas de famílias alheias e distantes para promover um evento de benção e presentificação do Divino Espírito Santo, bem como de trocas efetivas,<sup>17</sup> simbólicas,<sup>18</sup> e práticas<sup>19</sup>.

Possivelmente formam um conjunto de práticas culturais que foram essenciais para a sobrevivência e a criação e manutenção da vida cultural em um ambiente pouco hospitaleiro e de difícil acesso, tal como era Guaratuba em seus primórdios.

Existe um conceito central para a abordagem do desenvolvimento humano dentro da psicologia sócio-histórica, fundada historicamente pelos autores Vigotskii, Luria e Leontiev. Atualmente, Rogoff (2005) retoma tal conceito, que proporcionará ao presente trabalho uma possível compreensão do papel do tiple na Folia do Divino em sua relação com crianças e jovens.

A noção de *zona de desenvolvimento potencial* coloca o aspecto cultural no centro das atenções para a compreensão do desenvolvimento humano. Sintetizando tal conceito, o autor escreve: “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial”. (Vigotskii, 1998a, p. 112) Tal concepção é meritória de se articular e permitir uma visão de “humanidade” que vislumbra a cultura não em oposição à biologia, mas sim em diálogo e interdependência permanente. O autor soviético, ao tentar se desvencilhar de teorias desenvolvimentistas anteriores, de concepções cumulativas e pouco dialógicas, escreve:

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (Vigotskii, 1998a, p. 112).

É possível dizer então que essa capacidade infantil de *imitar* uma gama praticamente infinita das ações dos adultos é fundamental para se compreender a condição humana. A plasticidade tanto do desenvolvimento individual como da espécie humana em sua plena diversidade cultural só são possíveis por conta dessa capacidade. A compreensão sócio-histórica de como a cultura se relaciona de forma direta e interdependente com o desenvolvimento biológico também

**a função musical e “pedagógica” do tiple, sua relação com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ou potencial) em Vigotskii e o papel da imitação para a etnomusicologia**

17. Ofertas, pouso e almoço.

18. Agradecimento e pedido de dádivas ao Divino.

19. Trocam-se informações de todo tipo, conversa-se sobre os problemas e as formas encontradas para resolvê-los, articulam-se encontros e comunicações, etc.

depende do conceito de zona de desenvolvimento potencial. Rogoff (2005, p. 65) compartilha dessa visão de ser humano biologicamente cultural quando escreve que

os seres humanos nascem com uma estratégia auto-reguladora para obter conhecimento por meio da negociação humana e da ação cooperativa [...] Dessa forma, a socialização é tão natural, inata ou “biológica” para o cérebro humano como respirar ou caminhar.

Considera-se a cultura como outro nível ou “aparato” de adaptação do homem ao seu ambiente em sua forma mais concreta. Na mesma linha de raciocínio, a cultura é entendida como constitutiva da condição mesmo biológica do ser humano. Não há desenvolvimento biológico pleno do sistema neurológico e nervoso se o indivíduo humano não está compartilhando cultura, e assim sendo, a zona de desenvolvimento potencial é exatamente o grande condutor e motor desse desenvolvimento, sempre à frente da capacidade independente do indivíduo. Por outro lado, o sistema neurológico humano é especializado *para* a cultura. O cérebro humano nesse sentido é um órgão que surge biologicamente para comportar e proporcionar o nível cultural que caracteriza nossa condição.

A respeito disso, e articulando com a imitação tal como ela surge de forma diferenciada na humanidade, Vigotskii (1998a, p. 114, grifo do autor) escreve:

[...] o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.*

Assim sendo, a zona de desenvolvimento potencial é a intersecção que permite uma internalização ou apropriação de funções que não estão acessíveis num primeiro momento, considerando as condições atuais do mesmo indivíduo. Por outro lado, esse gênero de imitação próprio da criança humana é imprescindível para o desenvolvimento. Qualquer outro animal só pode imitar ações que entram no campo de sua efetiva capacidade potencial e está limitado por seu desenvolvimento biológico (Vigotskii, 1998a, p. 112).<sup>20</sup> Na condição humana essencialmente cultural, o aparato biológico permite uma apropriação da cultura, que provoca desenvolvimento do aparato biológico, que por sua vez permite a apropriação de outros elementos e práticas culturais, promovendo contínuo desenvolvimento do aparato biológico, e assim sucessivamente. Essa direção, do *intersiquismo* ao *intrapsequismo*, tal como escreveu Vigotskii, é o sentido das apropriações individuais que proporcionam seu desenvolvimento nas práticas de uma dada comunidade. Por sua vez, cada indivíduo, com seu caminho único no desenvolvimento, promove modificações e adaptações nas práticas culturais, surgindo assim a imensa diversidade verificada em nosso mundo.

20. Vigotskii caracteriza como fundamental da condição humana o fato de que pensamento e linguagem servem de ferramentas um ao outro, e isso seria completamente inovador na história da vida em nosso planeta. Para adentrar essa temática, o presente trabalho remete o leitor para a obra *Pensamento e linguagem* (Vygotski, 1998b).



A maneira como pensamento e linguagem se apresentam, se articulam e se relacionam no ser humano é completamente diferente de como se dá em outros animais (Vygotski, 1998b)<sup>21</sup> e também é imprescindível para se compreender essa capacidade de imitação, e, por conseguinte, o grande motor do desenvolvimento que seria a *zona de desenvolvimento potencial*.

Já em Leontiev (1998, p. 121-122), esses mesmos aspectos são tratados ao se debruçar sobre a brincadeira e o jogo tal como se apresentam no ser humano:

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada.

Como se resolve esta contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, por outro? Pode esta contradição ser resolvida? Ela pode ser solucionada, mas, para a criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo. Isto se deve ao fato de que um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma. O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livre dos modos obrigatórios de agir ou de operações.

Seguindo o raciocínio anteriormente apresentado por Vigotskii, a zona de desenvolvimento potencial é constituída por aquelas atividades que a criança consegue executar com a ajuda de outro indivíduo que já tem essa capacidade desenvolvida. No entanto, de acordo com Leontiev, o objetivo dessa atividade para a criança e para o outro indivíduo são diferentes e isso deve ser considerado. A função do brincar não está no resultado, mas na ação em si mesma, enquanto que no universo adulto, a função da atividade “imitada” pela criança é gerar um resultado na realidade. É exatamente essa diferença que permite uma execução mimética, por assim dizer, de algo que na verdade a criança não domina.

A etnomusicologia do ensino-aprendizagem também vem atinando para o estatuto da imitação nas várias tradições musicais. Merriam (1964, p. 145-163) dedica o oitavo capítulo de sua obra *The anthropology of music* aos processos de ensino-aprendizagem musical e sua importância para todo o campo de conhecimento da musicologia. Ao abordar as possibilidades de universalização dos saberes construídos pela etnomusicologia sobre tal tema, esbarra na ubiquidade da imitação a partir de inúmeros exemplos de pesquisas anteriores: “Há, no entanto, evidências que indicam que a imitação constitui uma parte importante do aprendizado musical e que pode muito bem ser um primeiro passo universal no processo.”<sup>22</sup> (Merriam, 1964, p. 148, tradução minha). O autor reafirma em outros trechos a universalidade da imitação, encontrada nas etapas iniciais do processo de ensino-aprendizagem musical (Merriam, 1964, p. 147-150). É possível considerar que tal constatação está em conformidade com as conclusões da psicologia sócio-histórica sobre o papel da imitação no desenvolvimento humano.

21. Vigotskii caracteriza como fundamental da condição humana o fato de que pensamento e linguagem servem de ferramentas um ao outro, e isso seria completamente inovador na história da vida em nosso planeta. Para adentrar essa temática, o presente trabalho remete o leitor para a obra *Pensamento e linguagem* (Vygotski, 1998b).

22. No original: “There is, however, considerable evidence to indicate that imitation forms an important part of music learning and that it may well be a universal first step in the process.”

Não obstante, Rice (2003, p. 79-81) também chama a atenção para o surgimento da imitação em vários trabalhos da etnomusicologia do ensino-aprendizagem, principalmente ao tratar de métodos formais e informais (Rice, 2003, p. 75). Ao abordar o que ele chamou de tradições musicais “aprendidas mas não ensinadas”, o autor nomeia o processo aí envolvido como “aural-visual-tátil”, sendo sua base cognitiva e comportamental a observação e a *imitação* (Rice, 2003, p. 77).

Voltando-se para o presente objeto de estudo, o tiple seria um “espaço” que convida a criança a participar da romaria de forma descompromissada. As funções musicais trazem muitas características a favor das condições da criança, no entanto é um espaço de aprendizado mais que musical tal como a presente investigação vem apontando. O adulto por sua vez desempenha a função de tiple com o objetivo real<sup>23</sup> da romaria. Nesse sentido o tiple seria um espaço para a imitação passível de ser compreendido sob as noções da psicologia sócio-histórica.

Vigotskii (1998a, p. 112) praticamente resume a condição da participação das crianças na voz do tiple quando coloca que, com o auxílio da atividade coletiva guiada pelos adultos, e imitando essa atividade, a criança consegue fazer muito mais do que com a sua capacidade independente. A criança ainda não consegue desempenhar o papel de tiple, mas pode, é convidada e incentivada a imitá-lo.

É possível retomar também a noção de Vigotskii (1998a, p. 114) de que as funções ditas superiores surgem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança. A partir da imitação proposta na atividade lúdica de acompanhar o tiple, muitas funções psicointelectuais superiores estão surgindo primeiro em atividades coletivas, sociais e intersíquicas. Nesse sentido, a figura do tiple reserva um espaço seguro e adaptado para o intersiquismo da criança com os adultos.

Explorando a experiência infantil de acompanhar o tiple, observa-se o que foi escrito por Leontiev sobre a atividade lúdica e seu papel no desenvolvimento. Tal como a criança que quer guiar o carro ou remar o barco, mas não pode ainda dominar as operações exigidas para tal (Leontiev, 1998, p. 121), pode-se supor que a criança tiple quer ela mesma fazer parte da romaria, visitar outras casas, percorrer o itinerário, compartilhar a fé, etc. No entanto, é impossível para as condições dessa criança executar plenamente todas as atividades exigidas para a plena realização da romaria.

No que diz respeito aos aspectos estritamente musicais, é impossível para ela executar a folia, que envolve o domínio da estrutura musical, o domínio técnico de um instrumento, a compreensão mínima da função de cada instrumento na música, a capacidade de participar de simultaneidades musicais de forma reflexiva, as capacidades rítmicas complexas tal como as exigidas nas passagens de agógica e no tipo de estrutura rítmica da caixa, dominar ainda a linguagem literária e musical da folia para improvisar a letra, isso somente para citar alguns exemplos.

Eis que aí surge o convite para que a criança acompanhe o tiple na região de sua casa. Nessa atividade a criança: imita a linha melódica do adulto que a canta; imita a letra da melodia

23. Dentre tais objetivos, tal como já comentado, temos por exemplo: levar o Divino às casas, viver a devoção, estabelecer e fazer a manutenção de relações, percorrer grandes distâncias, passar um longo período longe de casa e exposto a condições imprevistas, intempéries, expor-se a relações sociais complexas (questão de divergências religiosas por exemplo)...

que o mestre acabou de improvisar; está em contato direto e acompanha o adulto na forma e estrutura temporal dessa música, sem as quais não seria possível se localizar na temporalidade musical; canta numa região aguda, a mais confortável de todas naquela divisão em três vozes para uma criança; conseqüentemente está em contato com a polifonia e experimenta a prática de cantar uma melodia com alturas diferentes daquelas de seus companheiros musicais, no entanto não oferecendo grandes variações melódicas para a criança, além de se repetir melodicamente tanto na “chegada” como no “agradecimento”. E para completar ainda compartilha experiências simbólicas, devocionais e sociais de troca e camaradagem.

Por outro lado, pode-se analisar quais são as dificuldades, o que musicalmente é aprendido pela criança enquanto “brinca” com a voz do tiple. A entrada do tiple é a mesma da polifonia, e isso se dá no que pode ser chamado de “clímax” da música, quando surgem os elementos mais marcantes de agógica e exatamente quando surge o fenômeno chamado na presente pesquisa de “bemolização”, inclusive podendo ser interpretada a agógica nesse caso como uma forma de enfatizar esse momento da música. A análise semiótica permite supor que essa “bemolização” muito provavelmente esteja entre os símbolos musicais mais importantes para a “presentificação do Divino”, dado sua permanência histórica e geográfica, e curiosamente é justo o momento exato em que a voz do tiple começa sua participação efetiva na música. De fato, os registros históricos encontrados nos demonstram que esse dado musical vem sendo transmitido ao menos desde a década de 1930.

Ainda existe o nível estritamente prático, que não depende de um desenvolvimento musical, mas que precisa também ser considerado. Alguns relatos (o conto da criança que “desencarnou” (Marchi; Saenger; Corrêa, 2002, p. 269) e o relato em Valadares<sup>24</sup>) esclarecem que a criança só acompanha a romaria na região de sua casa, nunca saindo para todo o itinerário da romaria, e sem essa maleabilidade seria impossível a participação da criança na folia.

A zona de desenvolvimento potencial pode ser entendida nesse espaço lúdico do tiple na medida em que é nele que estão contidas as principais diferenças entre o nível de tarefas realizáveis com o auxílio do adulto (prevista na voz do tiple) e aquelas realizáveis como atividade independente (Vigotskii, 1998a, p. 112). Assim sendo, muito provavelmente é nesse espaço lúdico que estão se dando os principais passos do desenvolvimento musical para a execução da Folia do Divino, sem desconsiderar os outros “desenvolvimentos” relacionados ao mesmo “espaço”, que estariam formando a criança enquanto sujeito “caçara” rumo à vida adulta.

A partir de Rogoff (2005, p. 62) e da psicologia sócio-histórica como um todo, a observação e a participação em atividade comunitária são cruciais para todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, Rice também coloca a observação e a participação, além da autoinstrução, como de importância central para o ensino-aprendizagem informal em música. Merriam (1964, p. 147, 148, 150) chama a atenção para a ubiquidade da imitação como estágio inicial do processo de ensino-aprendizagem musical em qualquer tradição. A zona de desenvolvimento potencial, o estatuto da imitação e do brincar para a psicologia sócio-histórica

## conclusões

24. Caderno de campo: Relato 2, visita de sábado, 22 de maio de 2010.

coopera para aprofundar a compreensão da participação das crianças na voz do tiple e seu papel no ensino-aprendizagem musical da Folia do Divino.

Tentar compreender como esses elementos surgem e que implicações têm em práticas cotidianas de ensino-aprendizagem e desenvolvimento musical, em seus mais diversos contextos (escolas, conservatórios, faculdades, ONGs, grupos amadores, etc.), pode ajudar a esclarecer os caminhos que a educação musical vem seguindo. Por outro lado, o olhar etnológico demonstra que o fenômeno musical extrapola o dado sonoro, e isso tem implicações no processo de ensino-aprendizagem.

## referências

- DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. [Rio de Janeiro]: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.
- GONÇALVES, J. R. S.; CONTINS, M. Entre o Divino e os homens: a arte nas festas do Divino Espírito Santo. *Horizontes Antropológicos*, ano 14, n. 29, p. 67-94, jan./jun. 2008.
- LEONTIEV, A. N.; Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone USP, 1998. p. 119-142.
- MARCHI, L. *Tocadores: Portugal Brasil: sons em movimento*. Curitiba: Olaria, 2006.
- MARCHI, L.; SAENGER, J.; CORRÊA, R. *Tocadores: homem, terra, música e cordas*. Curitiba: Olaria, 2002.
- MARCHI, L.; OSAKI, M. *Divino: folia, festa, tradição e fé no litoral do Paraná*. Documentário. Curitiba: Olaria, 2008. DVD. 28 min.
- MERRIAM, A. P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University, 1964.
- NATTIEZ, J. J. Etnomusicologia e significações musicais. *Per musi: Revista Acadêmica de Música*, Belo Horizonte, v. 10, p. 5-30, jul./dez. 2004.
- RICE, T. The ethnomusicology of music learning and teaching. *College Music Symposium*, Missoula, v. 43, p. 65-85, 2003.
- ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987. Disponível em: <<http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM09-Rockwell-ReflexionessobreProcesoEtnografico.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
- ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RUIZ, I. ¿Por qué estudiar todas las músicas? Una visión integradora desde la etnomusicología para la superación de la segregación musical en el ámbito universitario, *Resonancias*, Santiago de Chile, v. 7, p. 96-104, 2000.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone USP, 1998a. p. 103-117.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- ZILI, L. E. Guaratuba de outrora. *Boletim da Comissão Paranaense de Folclore*, Curitiba, v. 2, ano 2, p. 8-13, out. 1976.

Recebido em  
30/04/2011

Aprovado em  
26/06/2011

#### **ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO**

É doutora e mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bacharel em música pela mesma universidade. É professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuando no Departamento de Música e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de educação musical, atuando principalmente nos seguintes temas: interface identidade profissional do professor-conhecimento experiencial do aluno e dilemas pedagógicos de professores de música.

#### **ANELIESE THÖNNIGS SCHÜNEMANN**

É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bacharel em Música com Habilitação em Instrumento Piano pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Tem especialização em Educação Musical na UPF, especialização em Musicoterapia pelo Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro. Tem experiência em musicalização infantil e adulta, piano e teclado, canto coral e prática em conjunto instrumental e também em musicoterapia para a terceira idade e reabilitação. Ministra oficinas de música na temática da aprendizagem musical. Atuou como educadora musical na rede privada de ensino em Carazinho e Porto Alegre.

#### **CARLOS EDUARDO DE ANDRADE SILVA E RAMOS**

É mestrando junto à Universidade Federal do Paraná (UFPR), licenciado em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap-PR) e bacharel em Psicologia pela UFPR. Atualmente leciona Flauta Doce na Embap-PR (professor colaborador) e integra o Consort de Música Antiga da mesma instituição. Foi bolsista da Fundación Carolina no curso Musicología para Protección y Difusión del Patrimonio Iberoamericano (Madrid, 2009) sob direção do musicólogo Ismael Fernandez de la Cuesta. Dirigiu e integrou o grupo Endriago (pesquisa em música medieval). Trabalhou por mais de dois anos na interface música/teatro (Academia CenaHum), bem como na docência infantil e em projetos sociais (Coral das Conchas – Matinhos – PR).

#### **DOUGLAS RODRIGO BONFANTE WEISS**

É graduando em Música no curso de Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisador na área da educação musical. É bolsista Pibic do CNPq. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino supervisionado, identidades profissionais, estágio e relato de experiência. Também atua como músico e professor de música em Santa Maria, sendo que dentre outros instrumentos o acordeom é sua especialidade.

#### **EDUARDO LUEDY MARQUES**

É mestre e doutor em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Licenciatura em Música pela Escola de Música da mesma universidade. Professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs).

#### **ELISA DA SILVA E CUNHA**

É mestre e doutora em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMUS/UFRGS). É professora e coordenadora de Estágio do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista – IPA. É coordenadora geral do Projeto Educacional Poema da OSPA (Orquestra Sinfônica de Porto Alegre) e assessora da Direção Artística da OSPA.

#### **ETHEL BATRES**

Pesquisadora e educadora musical guatemalteca. Doutoranda em investigação social com a tese "Creatividad y desarrollo por médio de la música". *Magister Artium* em Literatura Hispanoamericana. Licenciada em Letras. Professora de educação musical, de educação primária e de educação pré-primária. Professora nas Universidades Mariano Gálvez e Rafael Landívar nas áreas de literatura e educação musical. Consultora na área de educação artística e musical no Ministério da Educação. Produtora do programa *La magia de la música* na Rádio Universidade. Editora. Cofundadora e ex-presidente da filial guatemalteca do Fladem. Atual presidente do Fórum Latinoamericano de Educação Musical – Fladem. Autora de nove CDs para crianças e de 26 livros. Tem participado de cursos, congressos, seminários de educação musical

---

e literatura infantil como assistente, oficinaira, palestrante e conferencista na Guatemala e em inúmeros países pelo mundo.

#### **ILZA ZENKER LEME JOLY**

É doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mestre em Educação Especial. Especialista em Musicoterapia pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp). Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Foi fundadora do Curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical, tendo sido também uma das autoras do projeto pedagógico do curso. Atuou com coordenadora do Curso de Música entre 2003 e 2005, e atualmente professora de diversas disciplinas da referida graduação. Atua também como professora do curso de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos". Participa como pesquisadora do grupo de pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos", e é líder do grupo de pesquisa "Educação Musical, Cultura e Comunidade".

#### **JONAS TARCÍSIO REIS**

É mestrando (Bolsa Capes) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Especialista em Música: Ensino e Expressão. É licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista (IPA) e licenciando em Filosofia. Integra o Grupo de pesquisa e produção de material didático do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMUS/UFRGS). Faz parte do grupo de pesquisa "Educação e Inclusão"/IPA/CNPq, e do grupo de pesquisa EDUCAMUS do PPGEdu/UFRGS/CNPq. Fez parte do grupo de pesquisa GEMUS, coordenado pela Dra. Esther Beyer. Atua como professor de música na SEC-RS, no ensino fundamental, médio e na EJA. Participa como professor e regente do Grupo Musical LARCAMJE.

#### **JORGE LUIZ SCHROEDER**

É mestre em Educação pela Faculdade de Educação e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação, todos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bacharel em Música (modalidade composição) pelo Instituto de Artes. Coordenador do Grupo de Pesquisa Música, Linguagem e Cultura – Musilinc e pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Música da Unicamp.

#### **LEDA DE ALBUQUERQUE MAFFIOLETTI**

É mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciada em música pela mesma universidade. É professora da Faculdade de Educação/UFRGS, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado em Educação). É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil – GEIN e líder do grupo de pesquisa Música e Educação, EDUCAMUS, ambos da Faculdade de Educação/UFRGS. É membro do Conselho Fiscal da Associação Brasileira de Educação Musical – Abem (2009-2011). Desenvolve pesquisa na área de aprendizagem musical na infância e formação de professores em educação musical.

#### **MAGALI OLIVEIRA KLEBER**

Magali Oliveira Kleber é professora adjunta na Universidade Estadual de Londrina (UEL), nos cursos de graduação e de pós-graduação em Música. Graduada e especialista em Piano, é doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Música pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). É líder do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Educação Musical e Movimentos Sociais, com a proposta de investigar as práticas musicais contextos da periferia urbana nas esferas da educação formal e informal envolvendo políticas públicas e o terceiro setor. Participa, desde 2004, do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano, da UFRGS, coordenado pela Dra. Jusamara Souza e do grupo Laboratório de Etnomusicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado pelo Dr. Samuel Araújo. Atualmente, ocupa o cargo de presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e faz parte do *board* da Community Music Activity da ISME – International Society for Music Education.

---

### **MARIA CAROLINA LEME JOLY**

É mestre em Educação, na área de Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e especialista em Musicoterapia pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp). Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música pela Faculdade Santa Marcelina (Fasm). Atualmente é professora assistente do curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical da UFSCar. Participa dos grupos de pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos" e "Educação Musical, Cultura e Sociedade". Atua como professora, regente e violoncelista nos projetos de extensão de Musicalização e Formação de Orquestras da UFSCar. É professora orientadora do Pibid/UFSCar na área de Música.

### **MÔNICA DE ALMEIDA DUARTE**

É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta 4 do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Dentre suas últimas publicações estão *Música y modas. La creación a través de la teoría de las representaciones sociales e Profesores de música hablando sobre... música: a análise retórica dos discursos* (Revista da Abem).

### **PATRICK SCHMIDT**

Patrick Schmidt is an Associate Professor of Music Education at the Westminster College of the Arts of Rider University in Princeton, US. He teaches courses in philosophy and sociology of music, research, and secondary methods and Hip Hop. His most recent publications can be found in the following journals: *Arts Education Policy Review; Journal of Curriculum Theorizing; Philosophy of Music Education Review; Action, Criticism, and Theory for Music Education; ABEM Journal in Brazil; Studies in Music of the University of Western Ontario; the Finnish Journal of Music Education*. He is currently co-editing a 2012 NSSE book (Teachers College Press) and a special issue of the well-known education journal *Theory into Practice*.

### **SÍLVIA CORDEIRO NASSIF SCHROEDER**

É doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e graduada em Letras e Música pela mesma universidade. Docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo (FCLRP/USP), atuando na área de formação estética e musical do educador. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Música, Linguagem e Cultura – Musilinc e do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação – Laborarte, tem trabalhado nas linhas de pesquisa "Música e Educação" e "Música e Linguagem".

### **VIVIANE BEINEKE**

É mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Criou e implementou o Programa NEM – Núcleo de Educação Musical ([www.ceart.udesc.br/nem](http://www.ceart.udesc.br/nem)) da Udesc, um programa que visa a criação de espaços para a educação musical e a formação de professores para a escola pública. Autora da coleção Canções do Mundo para Tocar, com arranjos para grupo instrumental infanto-juvenil e do livro/CD/CD-ROM para crianças *Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos*, publicado no Brasil, Uruguai e Portugal. Tem artigos publicados e trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais.

- Educación Musical Siglo XXI: problemáticas contemporáneas  
Violeta Hemsy de Gainza
- Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa  
José Luis Aróstegui
- Educação musical na família: as lógicas do invisível  
Celson Gomes
- O menino do violão: a escola e a educação musical em família  
Regina Márcia Simão Santos
- Processos de auto-aprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento  
Marcos da Rosa Garcia
- A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso  
Mauro César Cislaghi
- Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino de ritmo?  
Caroline Caregnato
- “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida  
Aline Carneiro  
Betânia Parizzi
- La entonación en niños de 9 y 10 años: un estudio multicasos  
Carla Lopardo
- O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de Apoio à Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso  
Rui Manoel Bessa  
Rui Manoel Ferreira
- O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical  
Wânia Mara Agostini Storolli
- Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação  
Maura Penna

#### DOCUMENTOS E DEBATES

- A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola  
Jusamara Souza



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

#### DOCUMENTOS E DEBATES

- Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769  
Maya Suemi Lemos

- Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes  
Lee Higgins
- A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música  
Zuraida Abud Bastião
- Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação  
Maura Penna
- A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica  
Helena de Souza Nunes
- Motivação para aprender música na escola  
Miriam Suzana Pizzato  
Liane Hentschke
- Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola  
Egon Eduardo Sebben  
Maria José Subtil
- Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos  
Júlia Escalda Mendonça  
Stela Maris Aguiar Lemos
- A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade  
Eliane Hilario da Silva Martinoff
- Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina  
Magali Oliveira Kleber  
Cleusa 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

- 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

---

**Pareceristas  
ad hoc 2011**

Ana Lucia de Marques e Louro-Hettwer - UFSM, RS  
Beatriz Ilari - UFPR, PR  
Carlos Kater - ATRAVEZ (OSCIP), SP  
Celson Henrique Sousa Gomes - UFPA, PA  
Cíntia Thais Morato - UFU, MG  
Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM, RS  
Cristiane Maria Galdino de Almeida - UFPE, PE  
Cristina Grossi - UnB, DF  
Cristina Rolim Wolfenbüttel - UERGS, RS  
Eduardo Luedy Marques - UEFS, BA  
Guilherme Sampaio Garbosa - UFSM, RS  
José Nunes Fernandes - UNIRIO, RJ  
José Ruy Henderson Filho - UEPA, PA  
José Soares de Deus - UDESC, SC  
Jusamara Souza - UFRGS, RS  
Leda de Albuquerque Maffioletti - UFRGS, RS  
Lília Neves Gonçalves - UFU, MG  
Luciana Del Ben - UFRGS, RS  
Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM, RS  
Margarete Arroyo - UNESP, SP  
Maria Cristina de Cascelli de Azevedo - UnB, DF  
Maria Guiomar de Carvalho Ribas - UFPB, PB  
Maria Isabel Montandon - UnB, DF  
Maria José Subtil - UEPG, PR  
Maura Penna - UFPB, PB  
Patrícia Furst Santiago - UFMG, MG  
Regina Antunes Teixeira dos Santos - FUNDARTE, RS  
Regina Márcia Simão Santos - UNIRIO, RJ  
Rosane Cardoso de Araújo - UFPR, PR  
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo - UDESC, SC  
Sonia Teresa Ribeiro - UFU, MG  
Teca Alencar de Brito - USP, SP  
Teresa Mateiro - UDESC, SC  
Viviane Beineke - UDESC, SC

Aos colegas, agradecemos a colaboração.

Conselho Editorial

A *Revista da ABEM* é uma revista científica da área de Educação Musical que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical, seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa; de cunho teórico, através de reflexões acerca dos fundamentos e novos paradigmas educacionais, políticos, estéticos e culturais; ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica.

O requisito principal para publicação na *Revista da ABEM* consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para prática de educação musical.

A *Revista da ABEM* tem interesse na publicação de artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas. A publicação dos textos da Revista é realizada em formato impresso e eletrônico.

### **Artigos**

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais trabalhos devem privilegiar as abordagens críticas e criativas revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical.

### **Resenhas**

A seção de **resenhas** tem como objetivo apresentar aos leitores os **lançamentos de livros** no campo da educação musical, contribuindo para a divulgação do conhecimento na área. As obras escolhidas para as resenhas devem ser recentes e apresentar conteúdo inovador e consistente, de interesse para a área. As resenhas podem ser enviadas em dois formatos:

- Resenhas de um livro analisando um lançamento nacional ou estrangeiro. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual a obra pertence, introduzir a obra e apresentar uma apreciação crítica, mencionando sua contribuição para a teoria e/ou prática da educação musical.
- Resenhas múltiplas analisando de duas a cinco obras. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual os livros pertencem e comentá-los brevemente, mencionando pontos de complementaridade e interfaces. Uma apresentação crítica é desejável.

As resenhas devem ser encaminhadas para a comissão editorial da *Revista da ABEM* com as mesmas características de formatação dos artigos.

### **Documentos e Debates**

A seção *Documentos e Debates* destina-se à divulgação de documentos que subsidiem novas pesquisas e possibilitem o avanço da área. Além disso, a seção é voltada à difusão de relatos de debates e audiências acerca das políticas públicas voltadas à Educação Musical.

### **NOTAS PARA OS COLABORADORES**

A *Revista da ABEM* está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português, inglês e espanhol. Todos os trabalhos devem ser enviados por e-mail a:

**Editora da Revista da ABEM**  
**Profª Dra. Maria Cecília de Araújo Torres**  
**e-mail: mariaceciliartorres@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. Tampouco aceita publicar artigos do mesmo autor ou co-autor em números sucessivos da revista, de modo que, uma vez que determinado autor ou co-autor tenha um artigo aceito para publicação, não poderá tornar a submeter artigo para o número consecutivo da revista.

Os autor(es) que tiver(em) seu texto aprovado deverá(ão) enviar à Editoria da Revista uma Carta de Cessão (modelo Revista ABEM), cedendo os direitos autorais para publicação, em formato impresso e eletrônico, em regime de exclusividade e originalidade do texto, pelo período de 2 (dois) anos, contados a partir da data de publicação da Revista.

Os trabalhos submetidos deverão ser encaminhados sem nenhum tipo de identificação do autor. Em caso de aceite, o autor poderá incorporar seus dados, assim como os referentes à instituição, linha de pesquisa e orientador.

#### **NORMAS TÉCNICAS:**

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 22.000 e 44.000 caracteres com espaço, incluindo a totalidade do texto: resumo, abstract, palavras-chave, texto e referências.
- b) As *resenhas* devem apresentar cerca de 7.500 caracteres com espaço e os trabalhos destinados à seção *Documentos e Debates* devem conter entre 8.000 e 12.000 caracteres com espaço.
- c) Serão aceitos trabalhos em português, inglês e espanhol.
- d) Todos os trabalhos deverão ser enviados anexados a e-mail, em arquivos no programa Word for Windows 7.0;
- e) Os textos devem ser escritos em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5;
- f) A primeira página do texto deve conter:
  - Título
  - Resumo em português, inglês ou espanhol, com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultados e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.
  - Três (3) palavras-chave, alinhamento à esquerda, em português, inglês ou espanhol.

#### **Para os trabalhos escritos em português ou espanhol:**

- Título em inglês
- Resumo em inglês (*Abstract*) com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O *Abstract* deve ser colocado logo abaixo do resumo em português ou espanhol.
- Três (3) palavras-chave em inglês com alinhamento à esquerda.

#### **Para os trabalhos escritos em inglês:**

- Título em português ou espanhol.
- Resumo em português ou espanhol com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do *Abstract*.
- Três (3) palavras-chave em português ou espanhol com alinhamento à esquerda.

- g) Em separado, deverá ser 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 150 palavras, 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 obras em língua estrangeira, essas devem aparecer no texto conforme o original podendo ser apresentadas as respectivas traduções para o português, em nota de rodapé, caso a língua de origem não seja espanhol ou inglês.

As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor-data, devem ser estruturadas da seguinte forma:

- Uma obra com um autor: (Meyer, 1994, p.15)
- Uma obra com até três autores: (Cohen; Manion, 1994, p.30)
- Uma obra com mais de três autores: (Moura et al., 2002, p.15-17)

- Mesmo no caso das citações indiretas (paráfrases), a fonte deverá ser indicada, informando-se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma idéia específica apresentada pelo autor.

- As citações do próprio autor devem ser colocadas de forma imparcial no texto, reportando-se à fonte bibliográfica.

- 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.

## REFERÊNCIAS:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2002 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

### Livros

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es). Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

*Exemplo:*

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

### Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas, etc.)

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

*Exemplo:*

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

### Artigos em periódicos :

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. *Título do Periódico*, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

*Exemplo:*

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

#### **Trabalhos em anais de eventos científicos:**

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. *Título*. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

*Exemplo:*

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

**A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.**

#### **PROCESSO DE AVALIAÇÃO:**

O processo de avaliação dos artigos enviados para a Revista da ABEM consta de duas etapas:

- Primeiro, uma avaliação preliminar pelo Conselho Editorial que examina a adequação do trabalho à linha editorial da revista;
  - Segundo, consulta a pareceristas ad hoc (*peer review*).
- Eventuais modificações serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

#### **OBSERVAÇÕES EDITORIAIS:**

- Os artigos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).
- Serão fornecidos gratuitamente aos autores exemplares impressos do fascículo em que seu artigo foi publicado, ressaltando-se que:

**Artigo com um e dois autores: 2 exemplares por autor**

**Artigo com mais de dois autores: 1 exemplar para cada autor**

- 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.
- A Revista da ABEM trabalha com assinaturas, doações e permutas com instituições públicas. Em caso de aprovação pelo Conselho, as bibliotecas que receberem doação de exemplares deverão acusar o recebimento por escrito.



The journal of Brazilian Association of Musical Education (Abem) is a scientific periodical of Musical Education that aims at publishing the plurality of musical education knowledge. This knowledge can be scientific, through research projects report; theoretical, through reflections on new educational, political, esthetic and cultural paradigms; or historical, contextualizing the present practices under a historical perspective.

In order to be published in this journal, the paper needs to offer scientific contribution from the relevance and pertinence discussed under a contextualized and timing perspective; the state of the art; the consistency of the paper development with the scientific knowledge; the clearness and conciseness of the study implications for musical education theory or practice.

This journal seeks theoretical papers, empirical works and essays, as well as reviews. The printed and online versions of the journal are available.

#### **Articles**

The **theoretical papers** must be supported by a wide bibliographical research and propose new models and interpretation for relevant phenomena in the musical education field. The **empirical works** must improve the knowledge through researches that are methodologically well supported and conducted, as well as appropriately analysed. The **essays** are considered free ways of scientific contribution. They must favor the creative and critical approaches and reflect on relevant themes in the musical education field.

#### **Reviews**

The **review** section aims at providing the readers with **book launches** in the musical education field that contribute to improve the knowledge. The books selected to the reviews must be new and they need to present innovative and consistent content of the field interest. The reviews can be sent in two formats:

- Reviews of new national or international books. The author must specify the study field of the book, introduce the book, as well as present a critical evaluation in order to make clear its contribution to musical education theory and/or practice.

- Multiple Reviews, analyzing from two to five books. The author must specify the study field of the books, offering a brief comment of them in order to mention points of complementarity and interfaces among them. A critical presentation is expected.

The reviews must be sent to the editorial body of the journal, following the same guidelines for the papers.

#### **Documents and Debates**

The *Documents and Debates* section aims at publishing documents to support new researches and to improve the field knowledge. Furthermore, the section has served to publish debate reports about the public policies in the musical education field.

### **GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS**

Abem Journal accepts collaborations from Brazilians and foreigners and the texts can be written in Portuguese, English or Spanish. All the works must be sent by e-mail to:

#### **Journal Editor**

**Professor Maria Cecília de Araújo Torres**

**e-mail: mariaceciliaartorres@yahoo.com.br**

Brazilian authors and co-authors interested in publishing articles or reviews must be members of the association.

**When submitting papers for the first-year edition of the journal, the authors must have paid the later year subscription. If the author intends to publish into the second-year edition of the journal, the current year subscription has to be paid.**

More than one paper written by the same author and/or co-author for the same edition of the journal is not accepted. The same orientation is applied to the consecutive edition, that is, if the author has his paper published in one edition of the journal, he will not submit another paper to the consecutive edition of that one he had his paper published.

---

Abem journal holds the copyright for articles published for a period of two years from the date of the journal publication. A permission letter (a model of Abem journal), in printed and electronic formats, must be sent by the authors who have their papers accepted to be published in order to guarantee the exclusivity and originality of the text.

The manuscripts must not contain any kind of author's identification. If accepted, the author must add later information about himself, his institution, research line and advisor.

#### **TECHNICAL GUIDELINES:**

a) The articles must be of 22,000 - 44,000 characters (with space), including the whole text: abstract, keywords, text and references.

b) The reviews must contain about 7,500 characters (with space) and the texts sent to the Documents and Debates section must contain from 8,000 to 12,000 characters (with space).

c) Portuguese, English and Spanish are the languages accepted.

d) The text must be attached to an e-mail. Word for Windows 7.0 is the program accepted.

e) The texts must be written in Times New Roman, 12, space 1,5.

f) The first page of the text must present:

- Title

- Abstract in Portuguese, English or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the title and above the main text.

- Three keywords, left alignment, in Portuguese, English or Spanish.

#### **Manuscripts in Portuguese or Spanish:**

- Title in English.

- Abstract in English must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the abstract in Portuguese or Spanish.

- Three keywords, left alignment, in English.

#### **Manuscripts in English:**

- Title in Portuguese or Spanish.

- Abstract in Portuguese or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract in Portuguese or Spanish must be written below the abstract in English.

- Three keywords, left alignment, in Portuguese or Spanish.

g) Another one-page document must be sent containing the article title followed by the author's identification - full name, institution, address, telephone number, fax number and e-mail.

h) The author's *curriculum* must be included. It must be of 150 words with focus on the main author's academic activities and publications.

i) The text language must be clear and fluent. When authors need to explain some idea outside the main text, footnotes must be included. For these notes, please use font 10.

j) The three-line citations, or less, must be inserted into the main text and between inverted commas, followed by author-date reference. The longer citations must be written as a separate piece of text, font 11, simple space, 2,5 cm alignment, left, followed by author-date system.

The author-date references must be presented in brackets in the following way:

• One-author book: (Meyer, 1994, p.15)

• One-to-three authors: (Cohen; Manion, 1994, p.30)

• More than three authors: (Moura et al., 2002, p.15-17)

- For the indirect citations, through paraphrases, the reference must be indicated with the respective page numbers when an author's particular idea is presented.

---

- The own author's citations must be presented in an impartial way, mentioning the bibliographical source.

k) Tables and charts must be attached to the end of the text in a number sequence (i.e. Table 1 and so on). They must be indicated in the main text.

l) Manuscripts that do not follow the editorial guidelines will not be accepted. It is possible, according to the journal editor, the author can revise the text in a stated period (reference correction, citations, language). After that, the articles could not be accepted if the author do not either satisfy the stated period or solve the inadequacies.

## REFERENCES:

The references must conform to the requirements of the ABNT /2002 /NBR 6023) Guidelines, as the following examples.

### Books

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

### Book chapters, articles in edited books, and others

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

### Journal Articles:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

### Proceedings Articles:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

Authors are responsible for the accuracy of all references and citations.

## EVALUATION PROCESS:

All manuscripts go through a two-step evaluation process:

- *Internal Review*. The editors first review each manuscript to see if it meets the basic requirements of the journal.

- *External Review*. Submissions which meet the basic requirements are then sent out for blind peer review.

Authors will be consulted for editorial changes to manuscripts accepted for publication.

## EDITORIAL OBSERVATIONS:

- Authors are responsible for the texts.

- Free printed copies of the journal will be available for the authors, as follows:

**One or two authors: two copies per author**

**More than two authors: one copy per author**

- It is allowed to cite part of the articles published in the Abem journal since the source is identified. The reproduction of the whole articles is prohibited. The Editorial Board must be consulted for further information and permission.

- The journal can be subscribed, donated or permuted with public institutions. When the libraries receive free copies of the journal they must acknowledge receipt (written).

## LÍNEA EDITORIAL

La *Revista de la Abem* es una revista científica del área de Educación Musical que tiene como objetivo divulgar la pluralidad del conocimiento en educación musical, sea éste de tipo científico, a través de relatos de investigación; de tipo teórico, a través de reflexiones acerca de los fundamentos y nuevos paradigmas educacionales, políticos, estéticos y culturales; o de tipo histórico, contextualizando las prácticas actuales bajo una perspectiva histórica.

El requisito principal para publicación en *Revista de la Abem* consiste en que el artículo represente, de hecho, contribución científica en lo que se refiere a la relevancia y pertinencia del tema abordado al contexto y al momento; a la exposición del estado del arte del conocimiento en el área de la referencia teórica-conceptual adoptada; a la consistencia del desarrollo del artículo en relación a los principios de construcción científica del conocimiento; a la claridad y concisión de las implicaciones del trabajo para la teoría y/o para práctica de educación musical.

La *Revista de la Abem* tiene interés en la publicación de artículos inéditos de desarrollo teórico, trabajos empíricos y ensayos, además de reseñas. La publicación de los textos de la Revista se realiza en formato impreso y electrónico.

### Artículos

Los artículos de **desarrollo teórico** se deben sostener por amplia investigación bibliográfica y proponer nuevos modelos e interpretaciones para fenómenos relevantes en el campo de la educación musical. Los **trabajos empíricos** deben hacer avanzar el conocimiento en el área por medio de investigaciones metodológicamente bien fundamentadas, conducidas de manera crítica y adecuadamente analizadas. Los **ensayos** componen formas más libres de contribución científica. Tales ensayos deben privilegiar los enfoques críticos y creativos revelando nuevas perspectivas y trayendo reflexiones sobre temas relevantes en el área de educación musical.

### Reseñas

La sección de **reseñas** tiene como objetivo presentar a los lectores los **lanzamientos de libros** en el campo de la educación musical contribuyendo, así, para la divulgación del conocimiento en el área. Las obras escogidas para las reseñas deben ser recientes y presentar contenido innovador y consistente, de interés para el área. Se pueden enviar las reseñas en dos formatos:

- Reseñas de un libro analizando un lanzamiento nacional o extranjero. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual la obra pertenece, introducir la obra y presentar una apreciación crítica, mencionando su contribución para la teoría y/o práctica de la educación musical.
- Reseñas múltiples analizando de dos a cinco obras. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual los libros pertenecen y comentarlos brevemente, mencionando puntos de complementariedad e interfaces. Una presentación crítica es deseable.

*Se deben encaminar los originales para la comisión editorial de la Revista de la Abem con las mismas características de formateo de los artículos.*

### Documentos y Debates

La sección *Documentos y Debates* se destina a la divulgación de documentos que subsidien nuevas investigaciones y posibiliten el avance del área. Además de eso, la sección se orienta a la difusión de relatos de debates y audiencias acerca de las políticas públicas que se relacionan a la Educación Musical

## ORIENTACIONES A LOS COLABORADORES

La *Revista de la Abem* está abierta a las colaboraciones de Brasil y del exterior, y acepta textos en portugués, inglés y español. Todos los trabajos deben ser enviados por correo electrónico a:

**Editora da Revista da Abem**  
**Profª Dra. Maria Cecília de Araújo Torres**  
**e-mail: mariaceciliaartorres@yahoo.com.br**

---

Para los autores y coautores brasileños que sometan artículos o reseñas **es necesario ser socio de la Abem.**

**Para someter artículo para la Revista 1 del año lo(s) proponente(s) deberá(n) estar con la anualidad del año anterior en día. Si la sumisión del artículo es para la Revista 2, la anualidad que deberá estar en día es la del año corriente.**

La *Revista de la Abem* no acepta la sumisión de más de un artículo del mismo autor y/o coautor para un mismo número de la revista. Tampoco acepta publicar artículos del mismo autor o coautor en números sucesivos de la revista, de modo que, una vez que determinado autor o coautor tenga un artículo aceptado para publicación, no podrá hacer la sumisión de artículo para el número consecutivo de la revista.

El autor(es) que tenga(n) su texto aprobado deberá(n) enviar al Editorial de la Revista una Carta de Cesión (modelo de la Revista Abem), cediendo los derechos autorales para publicación, en formato impreso y electrónico, en régimen de exclusividad y originalidad del texto, por el período de 2 (dos) años, contados a partir de la fecha de publicación de la Revista.

Los trabajos sometidos deberán ser encaminados sin ningún tipo de identificación del autor. En caso de endoso, el autor podrá incorporar sus datos, así como los referentes a la institución, línea de investigación y orientador.

#### **NORMAS TÉCNICAS:**

- a) Los artículos deben tener una extensión entre 22.000 y 44.000 caracteres con espacio, incluyendo la totalidad del texto: resumen, abstract, palabras-clave, texto y referencias.
- b) Las reseñas deben presentar cerca de 7.500 caracteres con espacio y los trabajos destinados a la sección *Documentos y Debates* deben contener entre 8.000 y 12.000 caracteres con espacio.
- c) Se aceptarán trabajos en portugués, inglés y español.
- d) Se deberán enviar adjuntos todos los trabajos por correo electrónico, en archivos en el programa Word for Windows 7.0;
- e) Los textos deben ser escritos en Times New Roman, fuente tamaño 12, espacio 1.5;
- f) La primera página del texto debe contener:
  - Título
  - Resumen en portugués, inglés o español, con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultados y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del título y por encima del texto principal.
  - Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués, inglés o español.

#### **Para los trabajos escritos en portugués o español:**

- Título en inglés
- Resumen en inglés (*abstract*) con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el *abstract* inmediatamente abajo del resumen en portugués o español.
- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en inglés.

#### **Para los trabajos escritos en inglés:**

- Título en portugués o español.
- Resumen en portugués o español con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del *abstract*.
- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués o español.

En separado, se deberá enviar una página con el título del artículo, seguido de la identificación del (de los) autor(es) - nombre completo, institución a la cual está(n) vinculado(s), cargo, dirección para correspondencia, teléfono, fax y correo electrónico.

- 
- h) Incluir un currículo resumido con extensión máxima de 150 palabras, conteniendo las principales actividades en el área y el título de las principales publicaciones del (de los) autor(es).
- i) Los textos deben ser escritos de forma clara y fluente. La utilización de notas al pie de página es recomendable, cuando el autor quiera detallar algo que no necesita constar en el texto principal. Para estas notas, se debe usar fuente tamaño 10.
- j) Las citas con menos de tres líneas se deben insertar en el texto y poner entre comillas, seguidas de la indicación de origen por el sistema autor-fecha. Las citas que excedan tres líneas se deben poner en destaque, fuente tamaño 11, espacio simple, entrada alineada a 2,5 cm del margen, a la izquierda, seguidas de la indicación de la fuente por el sistema autor-fecha. En el caso de citas de libros en lengua extranjera, se debe traducir la cita (caso el autor juzgue necesario, se puede presentar el texto original en nota al pie de página).

Las indicaciones de las fuentes entre paréntesis, siguiendo el sistema autor-fecha, se deben estructurar de la siguiente forma:

- Una obra, con un autor: (Meyer, 1994, p. 15)
- Una obra, con hasta tres autores: (Cohen; Manion, 1994, p. 30)
- Una obra, con más de tres autores: (Mora et al., 2002, p. 15-17)

- Incluso en el caso de las citas indirectas (paráfrasis), la fuente deberá ser indicada, informándose también la(s) página(s) siempre que haya referencia no a la obra como un todo, sino que a una idea específica que presenta el autor.

- Las citas del propio autor se deben poner de forma imparcial en el texto, reportándose a la fuente bibliográfica.

- k) Tablas y cuadros se deben adjuntar al texto, con la correspondiente numeración (p.ej. Tabla 1, etc.). En el cuerpo del texto se debe indicar el lugar de las tablas.
- l) No se aceptarán artículos que estén fuera de las normas editoriales. A criterio del editor se podrá establecer un plazo determinado para que lo(s) autor(es) efectúe(n) una revisión del texto (correcciones de referencias, citas, gramática y escritura). En ese caso, el no cumplimiento del plazo y/o la inadecuación de la revisión podrán implicar la no aceptación del trabajo para publicación.

#### **REFERENCIAS:**

Se deben presentar en espacio simple, con alineación solo a la izquierda, siguiendo las normas de la ABNT/2002 (NBR 6023).