

ASSOCIAÇÃO  
BRASILEIRA  
DE EDUCAÇÃO  
MUSICAL

REVISTA DA



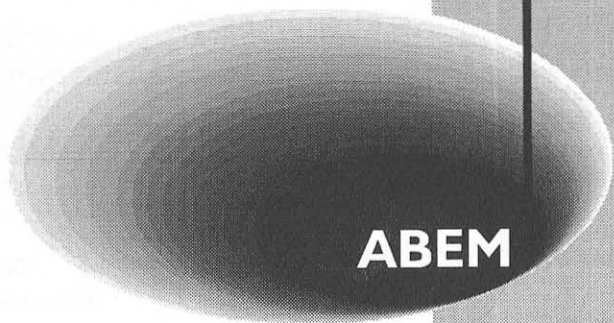
**ABEM**

Nº 3 ANO 3 JUNHO/1996



ASSOCIAÇÃO  
BRASILEIRA  
DE EDUCAÇÃO  
MUSICAL

REVISTA DA



**ABEM**

Nº 3 ANO 3 JUNHO/1996



Associação Brasileira de Educação Musical  
A B E M

**DIRETORIA 1995 - 1996**

**Presidente:**

Raimundo Martins

**I Secretária:**

Esther Beyer

**II Secretária:**

Liane Hentscke

**Tesoureira:**

Leda Maffioletti

**Conselho Editorial:**

Oscar Dourado (Presidente)

Alda Oliveira

Glacy Antunes

Rosa Fuks

Irene Tourinho

**Diretores Regionais**

- Região Norte:  
Luís Oliveira Maia
- Região Nordeste:  
Cristiane Maria Almeida
- Região Sudeste:  
Maria Fonterrada
- Região Centro-Oeste:  
Ana Guiomar Souza
- Região Sul:  
Magali Kleber

Publicado com o apoio do  
Mestrado em Música da Universidade Federal da Bahia

Editor: Oscar Dourado

Endereço de contato:  
Escola de Música da UFBA - Mestrado em Música  
Rua Basílio da Gama, s/n  
Canela - CEP 40110-400 - Salvador - Ba  
Tel/Fax: (071) 336-7421

## Sumário

---

|   |    |
|---|----|
| Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância - <i>Esther Beyer</i> ..... | 9  |
| Ensinar "disposições": o <i>caminho do meio</i> na Educação Musical pré-escolar - <i>Diana Santiago e Ilma Nascimento</i> .....         | 17 |
| Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau - <i>Joel Luis Barbosa</i> .....                   | 39 |
| Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos - <i>Walênia Marília Silva</i> .....   | 51 |
| Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões sobre prática de ensino de música - <i>Irene Tourinho</i> .....      | 65 |





## **Apresentação**

---

Espera-se que a presente publicação venha representar mais um passo na consolidação do nosso periódico como veículo de circulação de trabalhos de pesquisa e reflexões sobre métodos de ensino e a prática da educação musical brasileira contemporânea.

As questões aqui levantadas, buscam alargar nosso campo perceptivo na direção de um auto-aprimoramento e um melhor desempenho funcional. A diversidade nas abordagens serve para ilustrar nossas aspirações, que embora pontuais engendram as carências conjunturais de nossa área.

O desenvolvimento do pensamento crítico, que tanto prescindimos, só ocorrerá a partir do momento em que questões pertinentes, como as aqui postas, sejam levadas para as salas de aulas e compartilhadas com aqueles que, mais diretamente, pudermos contribuir na formação.

Oscar Dourado  
Editor



## Os Múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância

---

**Esther Beyer**

Para construir o conhecimento necessário a sua sobrevivência - física ou intelectual -, o ser humano interage com o meio onde vive. O processo de interação com o seu ambiente compreende alguns elementos: os dados próprios do meio, o sujeito com suas percepções e compreensões, e os dados que este sujeito retorna ao meio. O primeiro elemento diz respeito a *objetos existentes* na natureza, a objetos e fenômenos criados pelo ser humano (como a música) e, num sentido mais amplo, a esquemas motores ou conceituais já adquiridos pelo sujeito em questão.

O segundo elemento refere-se ao sujeito, isto é, ao *percurso mental* destes dados na mente da pessoa. O "processamento" dos dados levará o sujeito a organizar, nomear, conceituar, ou relacionar os dados que captou, abrangendo, enfim, tudo o que a pessoa "faz" mentalmente com os dados. O terceiro elemento está relacionado a produtos ou ações que *externalizam* a outros indivíduos aquilo que o sujeito pensou a respeito dos dados captados e processados. Esta expressão pode ser verbal, escrita (textual ou em partitura), motora, gestual ou - em nosso caso - musical. Vê-se que existe uma variedade de modos de expressão. Todavia, nem sempre uma externalização demonstra o pensamento do sujeito que a produziu de forma completa, gerando-se assim a necessidade de outros modos de expressão. Estes diferentes modos de expressão podem, por sua vez, refletir facetas múltiplas de uma mesma percepção e ação mental realizadas pelo sujeito. Desta forma, o fenômeno da interação de um ser humano com seu meio torna-se bastante complexo.

O elemento que nos ocupa nesta exposição, a **cognição**, se relaciona principalmente ao momento central no processo de interação do sujeito com o meio. O ato de pensar compreende várias etapas no processo. Estas vão desde a percepção, que passa pela organização mental do indivíduo, elaborando as idéias de forma a possibilitar uma

expressão do material captado e elaborado. Segundo uma perspectiva piagetiana, a organização mental dos fenômenos externos ou internos relaciona-se à constante busca de equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. Cada indivíduo, porém, imprime características peculiares em sua cognição, conforme interesses ou necessidades de sua vida cotidiana.

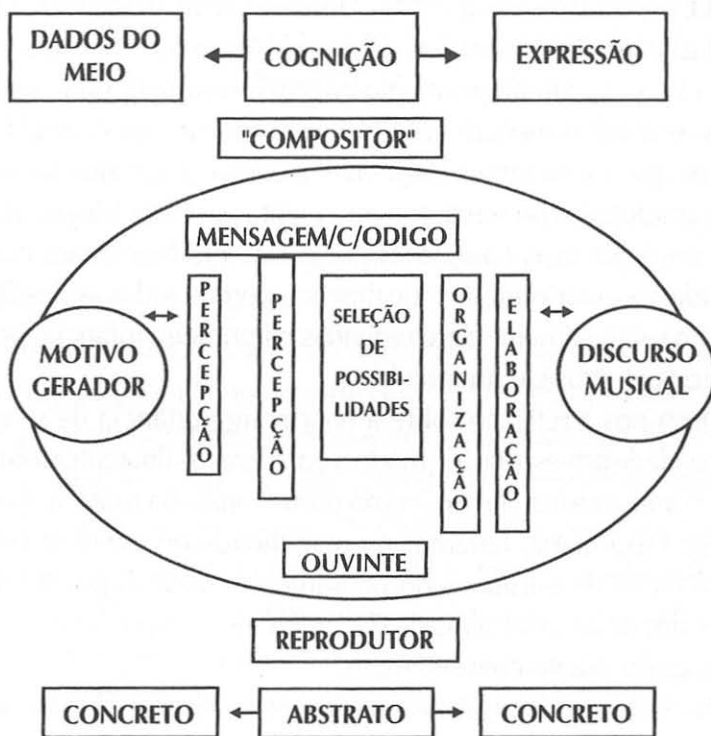
Os processos cognitivos, como estruturas intrínsecas do pensamento, nem sempre são evidentes ao pesquisador em uma primeira observação. Torna-se, então, necessário buscar estas evidências em manifestações do pensamento. Por esta razão, pesquisa-se muitas vezes a expressão do sujeito (terceiro elemento descrito) ou o meio onde ele se insere (primeiro elemento), de modo a garantir ao pesquisador a compreensão do pensamento do sujeito (segundo elemento). A cognição musical será estudada, portanto, através do início ou do final do processo de interação do sujeito com o meio.

Tomando a música como exemplo (vide GRÁFICO 1): O motivo gerador de um discurso musical é inacessível ao "ouvinte", este apenas é o ponto concreto que desencadeia o processo de formação da obra musical. O "compositor" seleciona possibilidades para serem seu material de trabalho, organiza idéias a serem transmitidas e elabora o discurso musical, trabalhando e transformando as diferentes opções selecionadas. Só então traz a idéia musical, inspirada no motivo gerador, processada e transformada na mente, para a expressão concreta, com o propósito de gerar um discurso musical. Como "compositores" estão incluídos todos aqueles que buscam elaborar discursos musicais, independente da modalidade de organização utilizada, de idade do "construtor" musical - seja ele criança ou adulto - e independente, também, de estudo formal ou não da área.

O "ouvinte", ao entrar em contato com a música, decodifica-a, interpretando-a conforme sua perspectiva, conforme a experiência e informação já adquiridos por ele. Na decodificação, o motivo gerador é recriado, respeitando a possibilidade cognitiva e o interesse do sujeito ouvinte. Nesta recriação o "ouvinte" extrai da expressão (concreta) o sentido musical e chega a uma percepção, mas nunca ao ponto motivacional concreto. Em outros termos, o fato concreto estimula no ser humano a projeção de uma realidade do abstrato e sobre esta é que se faz arte. Aliás, o conceito de inspiração baseia-se nas suposições e postulados sobre o motivo gerador da obra no **compositor**. Formam-se, então, lendas e mitos em torno do que se pensa ser a origem da obra musical no artista. O abstrato neste caso não se constitui como uma redução da realidade, mas em arte será uma elaboração sofisticada da realidade ou de um aspecto desta. A elaboração do mundo possibilita, portanto, várias alternativas de compreensão do mesmo fenômeno, a partir da interação do sujeito com a obra.

O gráfico é bastante dinâmico, permitindo tomar como ponto de partida tanto o pólo esquerdo como o pólo direito. Nestas trocas do indivíduo com o meio em que vive é que se estabelece a complexa relação ser humano-música.

### GRÁFICO 1 : INTERAÇÃO MUSICAL DO SUJEITO COM O MEIO



Fonte: Beyer, 1988, p.128<sup>1</sup>

Observa-se também que desta dinâmica surgem possibilidades diversas de interação do indivíduo com a música. O indivíduo poderá dar ênfases diversas no seu fazer musical, enfocando mais a audição, ou a expressão (produtiva ou reprodutiva), ou a composição (como processo de criação) ou ainda a combinação entre algumas delas, realizadas a partir de motivações e/ou interesses pessoais. Considerando-se estas diferentes

<sup>1</sup> O gráfico acima apresentado é inspirado na fonte citad. Contudo, foram realizadas algumas alterações.

ênfases no ser humano, podem configurar-se desenvolvimentos musicais diferentes os seres humanos. O indivíduo poderá desenvolver mais acentuadamente certos esquemas e menos outros, conforme a opção que ele tiver acionado mais freqüentemente. Neste caso, a configuração da cognição musical deste sujeito modifica-se conforme as opções que tenha se aprofundado.

Pensando no desenvolvimento humano, a primeira infância caracteriza-se pelo momento em que este processo está sendo construído, com aperfeiçoamentos gradativos. Esta primeira "instalação" de esquemas de percepção, ou de criação e recriação, ou de expressão poderá levar a um mapeamento cognitivo-musical, onde haverá uma maior desenvoltura de estruturas mentais em um destes campos do conhecimento musical. Poderia-se supor que os primeiros esquemas musicais formados seriam aqueles que estariam mais consolidados no seu desenvolvimento posterior (Beyer, 1994, p. 207-12). As habilidades musicais mais complexas possivelmente funcionam com base nos esquemas consolidados anteriormente. Idealmente, porém, todas as possibilidades de esquemas deveriam ser igualmente desenvolvidas na primeira infância, permitindo assim um equilíbrio no fazer musical do indivíduo.

Tal fato leva-nos à reflexão sobre a enorme importância de se educar crianças musicalmente na idade pré-escolar, de modo a equilibrar as diferentes formas de interação do ser humano com a música. Se nós, como profissionais da música, tivéssemos acesso às crianças nesta faixa etária, teríamos a possibilidade de interferir positivamente no processo de formação de estruturas do pensamento musical, possibilitando talvez a estes indivíduos um desempenho musical equilibrado que ponha em ação todo o processo de interação do sujeito com seu meio.

Pensando neste sentido, refletimos sobre os resultados obtidos a partir de nossa pesquisa integrada referente ao desenvolvimento cognitivo-musical no indivíduo, que estudou a criança estruturando seus primeiros esquemas musicais, estudou também o adulto músico, cujo pensamento musical está já consolidado. Neste artigo, enfocaremos apenas as reflexões concernentes à criança pré-escolar.

A pesquisa, realizada com quatro crianças a partir de dois anos e dois meses, buscou acompanhar nelas a construção mental do discurso musical reproduzido e produzido<sup>2</sup>. As crianças foram acompanhadas individualmente em sessões que visavam favorecer a reprodução e a produção musical. Após aproximadamente um ano de acompanhamento, iniciou-se o trabalho de organizar os dados coletados, mapeando mo-

<sup>2</sup> Maior detalhamento metodológico em Beyer et alii, 1995; Beyer, 1996; Martins, 1996.

dalidades de ação musical comum aos quatro sujeitos e levantando também o desenvolvimento individual de cada criança quanto à construção de esquemas de reprodução e de produção.

Os resultados levam-nos a questionar quanto ao desenvolvimento musical dos sujeitos. Quanto às ações das crianças, chama-nos à atenção o uso espontâneo de modalidades de ação *não propriamente musicais* na expressão de idéias *musicais*. Tal fato poderia lançar luz sobre as primeiras formas de relação do ser humano com o meio musical onde se insere (vide GRÁFICO 1). Tendo como motivo gerador músicas simples do repertório infantil e células melódicas e rítmicas, as crianças as percebiam conforme suas possibilidades de percepção, construindo ou reconstruindo internamente o material musical e expressando-o em seguida com os recursos que já possuíam: o movimento corporal e/ou as onomatopéias. Esta expressão da criança interagia com a expressão do pesquisador, que rerepresentava os dados musicais, estabelecendo assim uma ponte inicial entre o motivo gerador e a expressão do sujeito. A partir desta representação pelo pesquisador, a criança buscava novas formas de expressão da idéia musical proposta, até chegar gradativamente a modalidades de ação mais caracteristicamente musicais.

Observa-se, portanto, a partir deste jogo de interação entre idéias musicais propostas pela criança e as providas do pesquisador, uma paulatina transformação na expressão das crianças, levando-as a formas cada vez mais eficientes de externalização das idéias musicais produzidas ou reproduzidas. Neste processo, além dos recursos da expressão via "onomatopéias" ou "movimento corporal", vão se acrescentando vários outros, como a percussão, as diferentes aproximações pelo texto da canção, as diferentes tentativas de canto e as formas de "re/criação" musical. A TABELA 1 demonstra estes resultados mais detalhadamente, apresentando as diferentes modalidades de ação por criança e por tipo de sessão.

O uso inicial de ações não propriamente musicais para expressar idéias musicais poderia sugerir, à primeira vista, que o desenvolvimento musical do sujeito provenha da transformação de esquemas não musicais. Observando, porém, outras crianças e lendo alguns relatos sobre o desenvolvimento musical na primeira infância (Moog, 1968; Dowling, 1988; Sloboda, 1985; Kelley & Sutton-Smith, 1987), temos crianças que expressaram suas primeiras idéias musicais de outros modos, por exemplo, vocalizando sons. Tais relatos levam-nos a supor que existiria mais de desenvolvimento musical. Neste caso, a opção por um caminho seria tomada em função das experiências anteriores

específicas daquela criança, em um contexto (musical ou não), com pais que estimulam mais certas ações do que outras. Os esquemas de ação que uma criança tenha desenvolvido levariam a mesma a realizar tentativas ou não de expressão de idéias musicais via modalidades de ação também musicais.

**TABELA 1 : MODALIDADE DE AÇÃO POR CRIANÇA E POR TIPO DE SESSÃO<sup>3</sup>**

| Criança                  | JU   | GA   | PE   | NA   |
|--------------------------|------|------|------|------|
| 1) Mov. Corporal         | R    | R    | R    | P    |
| 2) Onomatopéias          | P    | Re P | P    | Re P |
| 3) Percussão Casual      | P    | R    | R    | Re P |
| 4) Perc. Intencional     | P    | Re P | R    | Re P |
| 5) Perc. Sistemática     | P    | —    | —    | R    |
| 6) Contorno frasal       | —    | P    | Re P | P    |
| 7) Sílabas da canção     | R    | —    | —    | R    |
| 8) Palavras da canção    | R    | —    | —    | P    |
| 9) Contorno melódico     | Re P | —    | P    | —    |
| 10) Canto "paralelo"     | R    | P    | Re P | —    |
| 11) Canto fragmentado    | —    | —    | P    | R    |
| 12) Canto semelhante     | P    | —    | —    | —    |
| 13) Criação melód:letras | P    | —    | P    | —    |
| 14) Criação melód:idéia  | P    | —    | —    | —    |
| 15) Criação melód:ritmo  | —    | Re P | Re P | R    |

**LEGENDA:**

P- Produção

R- Reprodução

JU e NA - sujeitos do sexo feminino

PE e GA - sujeitos do sexo masculino

1 a 2 - Ações freqüentemente iniciais

3 a 5 - Ações de percussão

6 a 8 - Ações relacionadas ao discurso verbal

9 a 12 - Ações de canto

13 a 15 - Ações de criação melódica

<sup>3</sup> A tabela não deverá ser aqui extensamente discutida, remetendo-se o leitor interessado às fontes bibliográficas já citadas anteriormente.



Voltando às reflexões sobre os resultados deste estudo, as crianças possivelmente tenham iniciado sua expressão “musical” na pesquisa através do uso de onomatopéias e de movimentos corporais, pois estes provavelmente tenham sido seus primeiros esquemas para expressão e comunicação com seus semelhantes. Uma vez construída esta primeira via de expressão - seja ela verbal, gestual ou outra ainda -, supõe-se que seja esta a primeira a ser acionada quando se oferece um novo objeto para ser trazido à expressão, após conhecê-lo, captá-lo e organizá-lo mentalmente. Lamentavelmente, no caso destas crianças, provavelmente a expressão musical não é a primeira via de expressão e comunicação com o meio onde se encontram, o que fica demonstrado pelo seu uso de outros recursos. É aqui que se insere a importância central de um trabalho em música com crianças nos dois ou três primeiros anos de vida.

Muito haveria a refletir a respeito dos diferentes modos de interação do ser humano com a música, em especial, da criança pequena com a música. Através de um trabalho musical com as crianças em seus primeiros anos de vida, poderia-se evitar talvez que a expressão musical fosse apenas acessada através de um processo de “transcodificação” de outras linguagens - gestual ou verbal - para então chegar ao discurso musical. A música seria, então, uma forma de expressão *direta*, que dispensaria o auxílio de outras estruturas condicionantes para seu funcionamento.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a variedade de opções tomadas pelas crianças ao se relacionarem com a música durante a pesquisa. Algumas crianças iniciaram pelo processo de reprodução musical, outras pelo processo de produção (criação). Alguns iniciaram por expressarem-se através da percussão, outros pelo canto, outros ainda pela analogia com a fala. Voltando ao gráfico apresentado no início deste artigo, cada indivíduo optou pela via e pelo modo principal de interação com seu meio. No primeiro caso, podendo iniciar ou pela direita ou pela esquerda do gráfico, no segundo caso, podendo optar por meios musicais ou extramusicais para comunicar suas idéias musicais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEYER, E. *A abordagem Cognitiva em Música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Fac. Educação, UFRGS, 1988.
- BEYER, E. et alii. Os processos da reprodução e da produção musical. Relato parcial de pesquisa. *Boletim do NEA*, Ano III, N.º 1, p.32-8, Abril 1995.
- BEYER, E. *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Hamburg: Krämer, 1994.
- BEYER, E. A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva. IN: MARTINS, R. (org.) *Música: Pesquisa e Conhecimento*. Porto Alegre: NEA/CPG Mús UFRGS, 1996. Série Estudos, Vol. 2, p. 69-81.
- DOWLING, W.J. Tonal structure and children's early learning of music. IN: Sloboda, J.A. (org.): *Generative processes in music*, New York: Oxford University Press, 1988.
- KELLEY, L. & SUTTON-SMITH, B. A study of infant musical productivity. IN: PEERY, J.C.; PEERY, I.W. & DRAPER, T.W. *Music and child development*, New York: Springer-Verlag, 1987.
- MARTINS, R. Improvisação e performance em músicos profissionais: aspectos cognitivos. IN: MARTINS, R. (org.) *Música: Pesquisa e Conhecimento*. Porto Alegre: NEA/CPG Mús. UFRGS, 1996. Série Estudos, Vol. 2, 83-97.
- MOOG, H. *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes*. Mainz: Schott's Söhne, 1968.
- SLOBODA, J.A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

## Ensinar "disposições": o caminho do meio na Educação Musical pré-escolar

**Diana Santiago e Ilma Nascimento<sup>1</sup>**

A Dra. Lilian Katz, professora de educação para a primeira infância da *University of Illinois at Urbana-Champaign*, EUA, numa palestra proferida a 07 de outubro de 1987 na *Jefferson Road Elementary School* em Pittsford, no estado de New York, investiu tempo significativo para frisar a importância do ensino das **disposições** às crianças em idade pré-escolar. Dividindo as categorias da aprendizagem a ser dispensada a estes jovens alunos em quatro (conhecimento, habilidades, disposições e sentimentos<sup>2</sup>), ela destacou o fato de que disposições, definidas na ocasião por ela como "tendências para reagir de certo modo como, por exemplo, curiosidade", são aprendidas **pelo exemplo**, daí a necessidade das pessoas à volta das crianças possuí-las e assim fornecerem modelos apropriados ao seu desenvolvimento<sup>3</sup>.

Outros aspectos importantes de sua fala, conforme as anotações que então fizemos, foram a ênfase ao fato de que devemos engajar as crianças no que fazem; ao fato de que quanto mais jovem a criança, maior a variedade de métodos que devem ser utilizados no ensino; de que "o conhecimento na primeira infância é uma coleção de *scripts*" e, portanto, o currículo para esta faixa etária deve "prover oportunidades para

<sup>1</sup> Diana Santiago é Mestre em Literatura e Execução Pianística; Mestre em Educação Musical (Eastman School of Music, New York, USA) e Professora Assistente da Escola de Música da UFBA.. Ilma Nascimento é graduada em Farmácia e atualmente cursa o último ano de Licenciatura em Música na UFBA., tendo contribuído com parte significativa do texto da seção "O currículo possível" e das sugestões em "Indicações no caminho" deste artigo. Ela está trabalhando como bolsista de Iniciação Científica do Programa PIBIC UFBA.-CNPq, 1985-1986, sob a orientação de Diana, ao lado da recém-graduada Lara Morelli, no projeto de pesquisa *Atividades rítmicas e melódicas apropriadas à primeira infância*.

<sup>2</sup> Em inglês, knowledge, skills, disposition, feelings.

<sup>3</sup> Os sentimentos também são aprendidos pelo exemplo. A dra. Katz escreveu um breve artigo sobre essas categorias de aprendizagem para a revista *Parents Magazine* (Katz: 1987).

as crianças representarem *scripts* familiares em grupo, de modo que possam aprender umas das outras, e não serem limitadas pelo que acontece em suas vidas"; e ao fato de que atividades ricas de engajamento intelectual desde o início da vida promovem excelentes resultados de longo alcance, sendo que o oposto ocorre quando se inicia o trabalho acadêmico formal muito cedo na vida da criança.

O que se observa ao examinarmos o ensino musical na pré-escola no Brasil é um evidente descaso pelas questões bio-psicológicas específicas à idade, gerando uma mistura de improvisação, de "adestramento" e de *laissez-faire*. Improvisação, pois que muito é feito de última hora, de qualquer jeito, sem levar-se em conta a necessidade do planejamento das atividades artísticas; "adestramento", pois muitas das atividades musicais tratam as crianças como bichinhos a serem condicionados a responderem a estímulos desordenados, num descaso assumido para com os princípios da didática; *laissez-faire*, já que a situação se perpetua como está, ninguém advoga ou manifesta qualquer mudança. O propósito deste artigo é o de refletir sobre alguns pontos essenciais a esta área de ensino.

## 1 - O CURRÍCULO POSSÍVEL

### 1.1 - Comportamentos musicais na primeira infância

Embora existam poucos estudos dedicados à pesquisa do desenvolvimento musical na primeira infância, quando comparados numericamente com os realizados em outras áreas de desenvolvimento, eles são suficientes para demonstrar que o ser humano apresenta comportamentos musicais desde o nascimento.

Os estudos realizados em Iowa na década de 30 foram tentativas pioneiras e importantes para a mensuração de discriminações musicais e respostas físicas à música em crianças abaixo dos cinco anos de idade. Os "Pillsbury Studies", realizados entre 1937 e 1948, representam o primeiro estudo de longo termo realizado com crianças pré-escolares buscando observar suas atividades criativas (Scott-Kassner, 1992: 634). Crianças de dois a seis anos de idade participaram do programa, recebendo oportunidade continuada para fazer música de forma espontânea e sendo guiadas e assistidas no processo. Registraram-se estas atividades, consignando-se dados significativos para estudos posteriores (McDonald e Simons, 1989:13-15). Pesquisas sobre música e primeira infância floresceram notadamente na década de 80.

Vários pesquisadores registraram a atenção das crianças à música em seus primeiros meses de vida. P. Michel, por exemplo, observou que, aos dois meses, elas focalizam a atenção em sons musicais provenientes de uma canção ou de instrumento musical, e que aos cinco meses sua atenção à música pode durar meia hora. Moog e Leach afirmam que movimentos rítmicos em resposta à música se iniciam entre cinco e oito meses, e que algumas das crianças tentam juntar-se aos jogos cantados (cf. McDonald e Simons, 1989:41-43). Merry & Merry sugerem que “a criança pode cantar antes de falar, e algumas tentativas de expressão através da música podem ser observadas em praticamente todas as crianças” (in McDonald, 1979:4).

Na Argentina, Ruth Fridman realizou trabalho de pesquisa na área da educação musical desde o nascimento, fornecendo subsídios teóricos a partir da análise do primeiro choro do bebê<sup>4</sup>. Donna Brink-Fox, nos Estados Unidos, realizou seu trabalho de doutoramento sobre a extensão e o contorno das vocalizações de bebês com menos de um ano, chegando a conclusões interessantes sobre a correlação entre esses contornos e o da fala dos pais das crianças<sup>5</sup>.

Em trabalho de pesquisa por nós realizado na cidade de Salvador no período de agosto de 1994 a julho de 1995<sup>6</sup>, pudemos observar as respostas musicais presentes em crianças de 0 a 36 meses de idade. Pelas limitações que este artigo nos impõe, indicaremos apenas alguns resultados desta pesquisa, que foi desenvolvida simultaneamente no berçário da *Organização de Auxílio Fraternal (OAF)*, no bairro da Lapinha, e na creche da *Universidade Federal da Bahia*, tendo buscado detectar quais comportamentos musicais de resposta eram encontrados com mais frequência. Nosso primeiro cuidado foi o de estabelecer os comportamentos musicais de resposta presentes nas crianças

---

<sup>4</sup>Embora não conheçamos sua obra em detalhes, tivemos a oportunidade de assistir a uma palestra proferida por ela na Escola de Música da UFBA. no ano de 1992 e mantivemos uma longa conversação por três horas, quando recolhemos mais dados sobre seu fascinante trabalho. Ela tem publicadas várias obras, dentre as quais os livros *Los comienzos de la conducta musical*(Ed. Paidós) e *El nacimiento de la inteligencia musical* (Guadalupe), além do artigo “The first cry of the newborn: basis for the child’s future musical development”, no *Journal of Research in Music Education*, 15(3), 201-209.

<sup>5</sup>Fox, D. B. (1982) - “The pitch range and contour of infant vocalizations.” (Dissertação de doutorado, The Ohio State University).

<sup>6</sup>Além das autoras deste artigo, também participaram desta pesquisa, intitulada *Padrões de desenvolvimento psicomotor e comportamentos musicais de resposta em crianças de classe social menos favorecida*, os seguintes alunos bolsistas de Iniciação Científica do Programa PIBIC UFBA.-Cnpq 1984-1985: Aleksei Santana Turenko e Juvino Alves dos Santos Filho. Além deles, como voluntária, a Prof<sup>ª</sup>. Vilma Castro.

daquela faixa etária. Tomando por base os construtos de resposta de Johnson e Hess, citados por David Boyle e Rudolf Radocy às páginas 88-89 do livro *Measurement and evaluation of musical experiences*<sup>7</sup>, excluímos aqueles não pertinentes à faixa etária sob análise, tais como identificação auditiva com leitura de notas, e incluímos movimento à música. Os comportamentos musicais de resposta para serem observados, e que se provaram abrangentes para o trabalho, foram: 1) *Comportamentos auditivos*: atenção à fonte sonora; acompanhamento auditivo; identificação; discriminação; memória auditiva; 2) *Comportamentos de execução*: reprodução; improvisação; 3) *Respostas não musicais*: movimento à música; resposta emocional.

No decorrer desta pesquisa, pudemos constatar os seguintes índices de frequência de respostas às atividades propostas:

| Comportamentos         | Turmas da OAF <sup>8</sup> | Turmas da UFBA. |
|------------------------|----------------------------|-----------------|
| Atenção à Fonte sonora | 90,9%                      | 100%            |
| Improvisação           | 90,4%                      | 92,7%           |
| Acomp. Auditivo        | 75,0%                      | 99,1%           |
| Movimento à Música     | 62,1%                      | 49,5%           |
| Reprodução             | 58,2%                      | 53,4%           |
| Identificação          | 47,9%                      | 37,1%           |
| Memória Auditiva       | 45,7%                      | 71,4%           |
| Discriminação          | 40,0%                      | 11,8%.          |

Estes índices comprovam a ocorrência dos comportamentos na faixa etária.

Durante os anos pré-escolares, as crianças apresentam um gradual e progressivo desenvolvimento motor. Parece óbvio que as respostas rítmicas à música através do movimento se relacionam com este desenvolvimento, e embora os educadores musicais aceitem que a aprendizagem motora é um meio para o desempenho rítmico, há poucos trabalhos na área (Scott-Kassner, 1992: 639).

<sup>7</sup>Referência completa na bibliografia deste artigo. Detalhes sobre os construtos em Santiago, 1994: 146-149.

<sup>8</sup>As turmas da OAF incluíam crianças entre 0 a 9 meses, o que não ocorreu na UFBA., por haverem somente duas crianças nesta faixa de idade, com frequência irregular, obrigando-nos assim a excluí-las das observações e limitar o estudo a turmas de 9 a 36 meses.

Moog estabeleceu a seguinte seqüência de respostas rítmicas à música relacionadas com a idade:

- “- seis meses: movimentos do corpo inteiro não sincronizados com a música mas, certamente, uma resposta generalizada;*
- dois anos: uso de movimento de braços e pernas; sincronização temporária com a pulsação em aproximadamente 10% deste grupo: ocorrência fortuita (**chance occurrence**);*
- três a cinco anos: declínio da variedade de movimentos; um período de prática e exploração de movimentos conhecidos;*
- quatro a seis anos: com a melhoria da coordenação física, aumenta a habilidade para manter o tempo;*
- seis anos: palmas, raramente vistas antes do sexto ano, foram a resposta rítmica mais comum” (McDonald e Simons, 1989:48).*

O movimento sincronizado com a pulsação requer uma resposta muscular altamente controlada. Para o desenvolvimento desta habilidade é importante considerar que tipos de movimentos são mais fáceis para a criança realizar de forma sincronizada com a batida da música. Rainbow e Frega nos fornecem esta informação: para crianças de três a quatro anos, a marcha simples ou a marcha associada a palmas é uma resposta extremamente difícil. É-lhes mais fácil acima de tudo entoar sílabas rítmicas e, após isso, em ordem de dificuldade, simplesmente bater palmas ou manter a pulsação com bastões rítmicos. (cf. McDonald e Simons, 1989:101).

Os estudos de Ramsey e de Davidson revelam que a habilidade de cantar afinado é dependente da maturação vocal. “... crianças de dois anos podem produzir ‘canções-frases’, que consistem somente da repetição rítmica de uma palavra ou frase, com inflexão de altura ondulando próximo à altura da fala. Quando o controle vocal é obtido, as crianças expandem sua extensão de alturas disponíveis e são capazes de produzir mais acuradamente o desenho ou contorno de uma linha melódica. Exatidão de intervalo e senso de tonalidade, contudo, podem permanecer imprecisos.” Estas pesquisas sugerem inicialmente a utilização de palavras rítmicas (textos rítmicos e parlendas) e gradualmente a utilização de canções utilizando poucas notas (McDonald e Simons, 1989:89).

Estudos diversos sobre o comportamento auditivo em crianças revelam que certos elementos da música podem ser percebidos e entendidos primeiro do que outros. A percepção e a compreensão destes elementos parecem obedecer esta ordem: dinâmica

e timbre, seguidos de melodia (altura) e ritmo, por último harmonia. Crianças de quatro a cinco anos podem aprender a identificar instrumentos de orquestra e categorias de instrumento (sopro, eletrônico, cordas ou percussão) pelo som. Conceitos de contorno melódico, ritmo e alguns aspectos de intervalo ("passos" e "saltos" na melodia, ou seja, intervalos conjuntos e disjuntos) podem ser adquiridos por crianças de três a cinco anos. Crianças do jardim de infância e do primeiro ano, embora não sejam capazes de correlacionar a terminologia às suas percepções, confundindo os termos "desceu", "forte", "agudo" e seus opostos, são frequentemente capazes de mostrar entendimento do contorno melódico, pela demonstração em pequenos instrumentos de tecla ou sinos.

## 1.2 - Experiências musicais a serem trabalhadas

As pesquisas apontam para a necessidade de se oferecer às crianças, desde cedo, um ambiente que lhes oportunize vivenciar experiências musicais variadas, compatíveis com suas idades, propiciando o desenvolvimento de comportamentos musicais. Neste contexto, o planejamento de experiências apropriadas faz-se necessário e a melhor época para introduzi-las é durante os anos da pré-escola, quando a criança atravessa transformações fisiológicas extraordinárias, numa velocidade fantástica. É durante esta época, é bom recordar também, que ocorre o aprendizado da linguagem e a assimilação da cultura do grupo social em que se insere.

Os objetivos a serem desenvolvidos a longo prazo devem incluir:

1. Aprender a cantar afinadamente.
2. Aprender a responder ritmicamente à música através de movimento criativo e expressão instrumental.
3. Aprender a tocar instrumentos simples que não requerem coordenação muscular fina.
4. Aprender a ouvir atentamente.
5. Desenvolver conceitos musicais apropriados à idade.
6. Criar música que lhes satisfaça.
7. Respeitar e valorizar música como uma parte da vida cotidiana.



## *Aprender a cantar*

Na seleção da canção, os parâmetros a serem observados devem ser: extensão, características estrutural e intervalar, e o seu conteúdo subjetivo.

A extensão mais confortável para a prática do canto por pré-escolares foi investigada por vários estudos. Não obstante as diferenças relativas à idade e às individualidades, particularmente nos extremos, foi encontrada uma extensão comum entre crianças de dois a seis anos, que vai do Dó central ou Ré até o Sol ou Lá uma 5ª acima. As canções iniciais deveriam possuir notas compreendidas neste intervalo. Com o domínio delas, outras abrangendo uma extensão maior poderiam ser utilizadas.

De acordo com Smith, estas canções "deveriam conter muita repetição de padrões melódicos e rítmicos", e, segundo Kirkpatrick, "canções com intervalos descendentes e poucos saltos na melodia são mais facilmente cantadas". Deve-se cantar sobre muitos, variados assuntos. As canções contribuem enormemente na aquisição de vocabulário, que na faixa etária de 2 a 5 anos se desenvolve com um ritmo de 500 a 600 palavras por ano (McDonald e Simons, 1989:91-93).

As crianças na maioria utilizam, de maneira instintiva, o intervalo de 3ª menor descendente antes de qualquer outro. Ele está presente quando criam canções, quando cantarolam chateando os amigos ("fulano não me pega..."), quando chamam alguém, tendo sido incluído, por sua universalidade, nos métodos de Orff e Kodally (Choksy et alli, 1986: 83; Mark, 1986: 121, 125), devendo ser explorado no trabalho melódico.

A canção inclui simultaneamente os elementos rítmicos, melódicos, harmônicos e expressivos, daí Edgar Willems havê-la situada no centro do processo educativo musical.

Edwin Gordon apresenta interessante descrição do que ele denomina de estágio de balbuciar musical e define-o como o estágio em que uma criança se encontra desde que nasce até o momento em que desenvolve um sentido de tonalidade e um sentido de metro. Segundo ele, este estágio "serve à mesma função, em música, que o balbuciar da fala serve à linguagem". No balbuciar musical tonal, a criança primeiramente tende a favorecer uma altura no canto e na cantilena, embora realize desvios minúsculos e extremos desta altura. Esta sua altura favorita o é de dia para dia e não representa uma tonalidade: é um centro tonal. À proporção em que a criança se desenvolve neste estágio, seu canto soa menos monotônico, e um sentido de tonalidade começa a se delinear, a princípio na escala pentatônica (dó, ré, mi, sol, lá), até que ela se expressa tonalmente, no modo maior, no menor ou em ambos. Só neste momento, ela atinge a prontidão para a educação tonal formal (1987:10).

### *Aprender a responder rítmicamente*

Acredita-se que movimento rítmico criativo em resposta à música talvez só seja possível quando a criança for ensinado um número de padrões de movimento, de modo que ela possa desenvolver um repertório de movimentos criativos. A este respeito, afirma Moog: "Dado um nível particular de habilidade, uma criança necessita mais que alguns estímulos ao acaso para ajudá-la a fazer outros tipos de movimento além dos meramente instintivos, de balanceio. Para aprender esses novos movimentos, uma criança tem que aprender jogos cantados e danças de roda" (in McDonald e Simons, 1989:100). A resposta à música através do movimento deve ser pensada como uma preparação para o instrumento. Esta preparação é importante.

Já abordamos acima o estágio do balbuciar tonal de Edwin Gordon. Deter-nos-emos agora no percurso do balbuciar rítmico até o momento da prontidão rítmica. No estágio de balbuciar rítmico, a criança primeiramente move-se com uma pulsação regular, que é diferente de um tempo consistente por ser a repetição de um mesmo padrão curto, de geralmente duas ou três notas, com um número inconsistente de pulsos silenciosos em tempos iguais ou diferentes entre as repetições do padrão, que em si não varia. Como ensina Gordon - "À proporção em que a criança progride através do estágio de balbuciar rítmico, ela começa a utilizar padrões de pulsação regular tanto repetitivos quanto variados, com um número inconsistente de pulsos silenciosos em tempos iguais ou diferentes entre as repetições do padrão durante sua execução espontânea. Ela também começa a utilizar diferentes grupos de alturas, como na cantilena, com diferentes padrões de pulsação regular. À proporção em que a criança deixa o estágio de balbuciar rítmico, há um decréscimo gradual na ocorrência de padrões de pulsação regular na sua execução espontânea, e ela começa a executar padrões rítmicos com aproximadamente o mesmo número de pulsações silenciosas, no mesmo tempo, entre os padrões. Até este momento, uma criança deveria receber somente instrução musical informal. Deveria ser encorajada a executar espontaneamente e a escutar música de um modo não estruturado. Depois desta hora, independentemente de qual sua idade ... ela deveria receber instrução musical formal" (Gordon, 1987: 11).

### *Aprender a tocar*

As observações de Moorhead e Pond, encontradas no relatório dos estudos da Pillsbury Foundation, com relação à utilização espontânea de instrumentos por pré-escolares, conduzem a algumas implicações para o ensino:

1. As crianças estão, antes de tudo, interessadas em como os instrumentos produzem sons. O interesse em suas possibilidades rítmicas e melódicas aparece posteriormente. Esta observação sugere que as atividades de “banda rítmica” e experiências correlatas só devem ser introduzidas depois que as crianças tenham tido muitas oportunidades para explorar livremente os instrumentos.
2. Embora as crianças possam aprender muitas coisas com essa exploração livre, é necessário que o professor, aproveitando-se do interesse delas por um instrumento qualquer, forneça informações a respeito das suas diferentes possibilidades em produzir som, sem preocupar-se inicialmente com intruções tradicionais quanto a ritmo e melodia.
3. As crianças devem expressar suas idéias musicais primeiramente com o corpo, antes que os instrumentos sejam introduzidos.
4. “Experiências com os instrumentos podem conduzir a crescimento no entendimento de timbre, altura, vibração, ritmo, relações tonais e melodia”. Como manejar os instrumentos, como produzir o som mais satisfatório, como produzir contraste de dinâmica, como usar os instrumentos para comunicar sentimentos e idéias etc., são informações que devem ser incluídas no ensino.

### *Aprender a ouvir*

Para cantar uma canção, mover-se ritmicamente à música ou tocar um instrumento, é necessário ouvir atentamente. Contudo, audição atenta também significa ouvir música feita por outros. Neste contexto, um repertório amplo, que inclua música popular, folclórica, regional, incidental, erudita, étnica, enfim, todas as músicas, deve ser selecionado. De acordo com Moorhead e Pond, as músicas escolhidas devem ser curtas, ritmicamente dinâmicas, interessantes em timbre e tocadas por diferentes instrumentos solos ou em pequenas combinações.

Os estudos de Turnipseed, Thompson & Kennedy, Christiansen, sugerem a utilização de técnicas associativas para encorajar a audição de crianças de quatro a cinco anos. A introdução da música por uma história, a realização de movimentos apropriados para acompanhar a música e a dramatização de idéias expressas na música foram utilizadas com bons resultados. Zimmerman recomenda a participação ativa da criança em

todas as experiências musicais. Todas essas estratégias podem ajudá-la a se familiarizar e a responder a uma grande variedade de músicas, estendendo seus horizontes musicais e ampliando suas preferências (McDonald e Simons, 1989:87-88).

### *Aprender conceitos musicais*

Os conceitos musicais apropriados à idade são adquiridos através de experiências significativas e compreendem, na faixa etária em estudo, o entendimento dos elementos da música. A aquisição destes conceitos ajudará a criança a responder à música de uma maneira mais plena.

“É dos conceitos que as crianças formam que vem seu entendimento sobre como os elementos da música interagem para formar um todo expressivo. Como resultado destes entendimentos, preferências são formadas, e comportamentos criativos emergem” (McDonald e Simons, 1989:59).

### *Aprender a criar música*

A criança pode apresentar comportamentos criativos através do canto, movimento rítmico e execução de instrumentos. Ela é criativa de várias maneiras: por exemplo, quando muda ou adiciona palavras novas a uma canção, quando rearranja ou muda movimentos aprendidos para criar sua própria expressão física ao som, ou, ainda, quando evolui da manifestação desordenada no instrumento para uma expressão mais estruturada, envolvendo repetições e sincronização com a pulsação. A criança adquire as ferramentas para tais criações a partir do material musical que lhes oferecemos. Nessas atividades, as crianças demonstram, de sua maneira, os conceitos assimilados, além de terem ocasião de reafirmá-los, aprimorá-los ou formar outros. Destarte, o trabalho criativo fortalece a compreensão cognitiva.

### *Aprender a respeitar e valorizar a música*

Vários estudos demonstram que crianças de berço apresentam reações emocionais à música e mesmo preferências. Já o respeito e a valorização da música são uma decorrência do convívio com os adultos: as crianças são influenciadas pelas interações com todas as pessoas que a cercam.

## 2 - HEREDITARIEDADE, AMBIENTE E FORMAÇÃO

A questão natureza versus educação (ou hereditariedade versus ambiente) tem sido a força motora do estudo do desenvolvimento humano. A posição dos nativistas e dos empiristas define o debate clássico. De um lado, os nativistas, representados por René Descartes (1596-1650) e Immanuel Kant (1724-1804), afirmam que os seres humanos são dotados desde o nascimento com idéias ou "categorias de conhecimento"; de outro lado, os empiristas afirmam que não existe conhecimento inato. Suas posições são representadas por duas escolas de pensamento, uma derivada de John Locke (1632-1704), que considera a mente da criança uma tabula rasa, uma folha em branco a ser preenchida, e a outra de William James (1842-1910), a sustentar que a mente do bebê é "uma confusão alvoroçada, florescente" (Lamb & Bornstein, 1987: 5).

Não apenas os filósofos se preocuparam com a questão: ela é uma das mais antigas controvérsias dos cientistas sociais. Os trabalhos clássicos na área foram realizados respectivamente nos anos de 1912 e 1913. No de 1912, Henry E. Goddard relata um estudo que realizou sobre os descendentes de um soldado da Guerra Revolucionária, a quem foi dado o pseudônimo de Martin Kallikak. Ele teve filhos com duas mulheres: sua esposa, "uma digna quaker", e uma garçonete de bar retardada mentalmente. Goddard, no trabalho, conclui que, como apenas dois dos cerca de quinhentos descendentes do casamento do soldado tinham inteligência abaixo da média e como apenas quarenta e seis dos mais que 480 descendentes do caso com a garçonete tinham inteligência normal, o fator genético é determinante. Críticas atuais ao trabalho apontam que ele apresenta um importante conceito, porém destacam a ingenuidade do pesquisador ao desconsiderar a possibilidade de outros fatores - como a própria criação dos descendentes em ambientes tão diversos - serem responsáveis pelos dados encontrados.

No trabalho de 1913, John B. Watson descreve a aplicação das teorias de estímulo-resposta de Pavlov ao comportamento infantil. Seu experimento de condicionamento de um bebê de nove meses a ter horror a qualquer objeto que lembrasse pêlo, levou-o a afirmar em 1927: "Dê-me um bebê... As possibilidades de moldá-lo em qualquer direção são quase infundáveis... Homens são construídos, não nascem".

Entretanto, "após muito calor e luz na questão da natureza versus a educação, agora parece evidente que nenhuma resposta clara é possível. A maneira como os homens agem não pode ser atribuída a causas únicas, mesmo aquelas significantes tais como natureza e hereditariedade. A natureza interage com o meio-ambiente; ambos estão presentes e ambos são importantes" (Abeles, Hoffer & Klotman, 1984: 99-101). O mesmo foi afirmado por Edwin Gordon. Segundo ele, uma criança nascida com alto

grau de aptidão musical, que não receba influências ambientais apropriadas, irá perder o seu potencial, já que somente até os nove anos de idade, aproximadamente, sua aptidão musical encontra-se no estágio de desenvolvimento (1984:25; 1987: 7-9). Também de acordo com Zimmerman, neste período, reconhecido como crítico para muitos aspectos do crescimento musical, o não oferecimento de experiências musicais adequadas trarão como consequência o não desenvolvimento de certas habilidades musicais (cf. McDonald, 1979:4).

Kirkpatrick, Moore e Hill demonstraram, através de suas pesquisas, a influência do ambiente no desenvolvimento musical das crianças. Segundo eles, crianças musicais se originam de famílias que se interessam por música, ouvem música e participam de atividades musicais. Aquelas que não são estimuladas musicalmente em seus lares, segundo Young, podem desenvolver habilidades musicais básicas através de uma educação planejada (cf. McDonald e Simons, 1989: 40), daí a importância do educador musical.

## 2.1 - O mundo musical da pré-escola na Bahia, hoje e no futuro

Generalizações são perigosas. O quadro encontrado na pré-escola musical da cidade do Salvador, porém, entristece. É triste ouvir músicas "enlatadas" serem cantadas aos berros por crianças e professoras de música (nas escolas em que as há) que estão mais preocupadas em satisfazer diretoras que objetivam agradar pais nas festividades do ano escolar, do que em buscar repertório que favoreça o desabrochar das qualidades musicais dos educandos. Os berros são fortes, e irão certamente marcar toda a evolução vocal daqueles pequenos seres, a menos que o destino os leve a encontrar uma que outra professora mais sensível. O que está difícil. Iguamente raro está encontrarmos salas de pré-escola com poucas crianças; e praticamente impossível encontrarmos silêncio em Salvador. Por ser uma metrópole, há barulho por toda parte (pobres de nós, homo urbanus, homens ensurdecidos! Fala-se aos berros, rádio e televisão são ligados em altura indesejável, esquecemos de saber escutar...)

Nas salas da pré-escola, a falta de conhecimentos de psicologia da aprendizagem leva professoras de música a pensarem ser impossível ensinar música no seu sentido profundo, esquecidas da capacidade enorme de assimilação da mente da criança, do potencial enorme do jogo no imaginário infantil, do prazer enorme das descobertas em grupo das possibilidades sem fim das elaborações musicais.

É verdade que as professoras de sala de aula usam a música para muitas funções, para acalmar travessuras, para ensinar palavras novas... Contudo, não sonham sequer qual seja a diferença entre timbre e intensidade.

Pobres crianças. Mundos de sons se fecham a seus ouvidos. Até as fábricas agora se vangloriam de não produzirem aparelho de som, mas sim "um tapa na orelha" (sic)! É verdade, os publicitários são sábios: já descobriram que a maioria se tornou adepta da cultura do barulho.

Seguindo-se esta maré, o futuro verá nascer homens embrutecidos, que falarão aos gritos para poderem se entender. Só estes conseguirão suportar os decibéis elevados que, atualmente, já se encontram por toda parte. Até nas salas de música das pré-escolas de Salvador...

## 2.2 - A família, a sociedade, o pré-escolar e a música

Foge ao escopo deste trabalho uma análise detalhada dos fundamentos sociológicos da educação musical. Sendo a música um comportamento humano, está submetida às influências que afetam a qualquer atividade humana. Essas influências são os fatores biológicos, sociais e culturais. Mencionaremos alguns pontos que se nos afiguram importantes em relação ao tema.

Socialização é "o processo pelo qual os jovens adquirem os padrões de comportamento necessários para viverem em sociedade" ( Abeles, Hoffer & Klotman, 1984: 101). Na idade pré-escolar esse processo se estabelece e se mantém em regime de dedicação exclusiva, podemos assim dizer, já que do amanhecer ao anoitecer a criança aprende sobre tudo que a cerca.

O aluno, que nasce com um grau de aptidão determinado por sua herança genética (fatores biológicos), está inserto num grupo social que se situa em um estrato determinado da sociedade, que, no Brasil, é uma sociedade plural caracterizada por marcantes diferenças de norte a sul do país, e está influenciado pelos padrões culturais que determinam os gostos de seus pais e educadores (padrões sociais e culturais), já que a cultura de um povo se reflete no comportamento de cada uma das pessoas que o constituem. Cada família apresenta uma dinâmica interna própria, dependente do número de seus membros, de suas idades e, no caso dos adultos, de todas as influências que sofreram, também elas biológicas, sociais e culturais. Há uma interrelação contínua e complexa entre indivíduo, família, nação.

A formação do estado brasileiro legou-nos problemas sócio-econômicos graves. Um descaso pela cultura, com a falta de investimentos na educação; uma perda gradual da cultura popular, gerada pelos êxodos para os centros urbanos e o "atropelamento" gerado pela indústria cultural, fazem de nós um povo mal-educado musicalmente, apesar da exuberância do talento.

Na sociedade ocidental, a família e a escola são os principais agentes de socialização. Há sociedades em que a escola inexistente como instituição, o que não ocorre na nossa. Cabe a pais e educadores musicais conscientizarem-se da importância dos primeiros anos de vida para o indivíduo e, atentos às influências externas às quais estão eles mesmos submetidos, buscarem oferecer uma diversidade de oportunidades musicais às crianças. Havendo música a sua volta, elas passarão a valorizá-la.

### 3 - O "CAMINHO DO MEIO"

O objetivo geral da educação musical pré-escolar deve ser o de desenvolver habilidades musicais básicas, conceitos musicais gerais e criatividade, de modo a tornar as crianças sensíveis às várias manifestações da música na atualidade.

Muitas são as maneiras de atingirmos um objetivo. Ao examinarmos aqui a educação musical pré-escolar, escolhemos a analogia com um caminho, o "caminho do meio", para esclarecer nossa concepção do procedimento ideal para realizá-la.

Por "caminho do meio", entendemos aquele que conduz ao equilíbrio, por evitar exageros de excesso ou escassez. De que se constitui esse caminho? Como trilhá-lo?

#### 3.1 - A pavimentação do caminho

A *pavimentação* do "caminho do meio" da educação musical pré-escolar deve ter, como fundamentação, no extrato mais profundo, o jogo; apoiadas nele, as categorias de aprendizagem, dosadas de modo a construir uma "estrada" ampla, segura e bela.

O jogo é "fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica<sup>9</sup>". No período infantil, manifesta-se o jogo com toda exuberância. Por meio dele, realizando experiências e aprendendo por tentativas e erros, as crianças constroem a imagem de si mesmas e do mundo em que vivem. Todo educador deve ter clara em sua mente esta realidade e aproveitá-la



para conduzir seus educandos à descoberta do mundo, que a aprendizagem se fará sólida e segura. A adolescência e a idade adulta trarão, a seu tempo, outras oportunidades de crescimento. (Mesmo então, o jogo deveria ser mais utilizado). Contudo, **o ensino formal não deve ser impingido a crianças menores de sete anos, já que não dispõem de estruturas lógicas que o favoreçam. Elas estão prontas a aprender, sim, de um modo que lhes é peculiar, informalmente, no seu passo. Devem ser respeitadas.**

Uma crítica ao jogo como processo educativo não é sustentável. Ocorre que não se trata de oferecer **diversão** ou **facilidades** e descambar assim no superficial. Trata-se de incentivar o sentido de curiosidade e entrega - sempre presentes no jogo! -, o sentido de maravilha e expectativa que fazem com que a semente do saber germine, seja na ciência ou nas artes. Não é à toa que *tocar*, em diversas línguas, é expresso pelo mesmo vocábulo que significa *jogar*<sup>10</sup>...

Conforme afirmamos no início deste artigo, as categorias de aprendizagem para as crianças pré-escolares podem ser fixadas em quatro: conhecimento, habilidades, disposições e sentimentos. Cada uma dessas categorias traz em si inúmeras possibilidades de aplicações, de atividades, e podem ser facilmente correlacionadas aos domínios de aprendizagem de que trata Benjamin Bloom: o cognitivo (conhecimento), o afetivo (disposições e sentimentos), o psicomotor (habilidades). Elas constituem o estrato superior da pavimentação do caminho. Saber dosá-las é que tornará a estrada segura.

### 3.2 - Indicações no caminho

As possibilidades de aplicação que decorrem das categorias de aprendizagem são como que as setas do caminho, a indicar por onde ir para atingirmos nossa meta.

Não poderemos aqui listar atividades ou aplicações extensivamente. Apresentaremos sugestões de conteúdo e objetivos específicos a serem trabalhadas no domínio cognitivo, já que a tônica do artigo é a ênfase no aspecto afetivo, representado pelas disposições e sentimentos. As sugestões de conteúdo incluem todos os elementos básicos da música, apresentados de modo condizente à faixa etária, conforme McDonald e Simons:<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Em inglês, *play*; em francês, *jouer*; em alemão, *spielen*.

<sup>11</sup> McDonald e Simons, 1989:80-81.

| CONCEITO                  | CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES   |
|---------------------------|---|
| <b>Timbre</b>             | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As qualidades singulares dos sons são determinadas pelo tipo de instrumento ou voz que os produz.</li> <li>2. Os instrumentos musicais ou as vozes podem ser reconhecidos e identificados pelos seus sons característicos.</li> <li>3. Quando os instrumentos ou vozes são tocados ou utilizados de maneiras diferentes, a qualidade do som (cor) produzido por eles pode ser diferente.</li> </ol>   |
| <b>Dinâmica</b>           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os sons musicais são relativamente fortes ou fracos, ou podem se tornar, gradualmente ou subitamente, fortes ou fracos.</li> <li>2. O caráter de uma canção ou de uma composição é de alguma forma dependente do nível e das mudanças de dinâmica produzida pelo(s) executante(s).</li> </ol>   |
| <b>Ritmo</b>              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na maioria das músicas existe um pulso básico identificável - uma "pulsção" que pode ser executada ou percebida.</li> <li>2. As pulsações que se repetem regularmente podem ser rápidas ou lentas, ou podem apressar ou retardar à medida que a composição progride.</li> <li>3. As pulsações rítmicas são percebidas usualmente em grupos de duas ou três, definindo uma organização métrica.</li> <li>4. Padrões rítmicos resultam de combinações de sons e silêncios curtos e longos.</li> </ol>   |
| <b>Melodia</b>            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os sons musicais podem ser agudos ou graves, ou relativamente agudos ou graves em altura.</li> <li>2. As alturas musicais de uma melodia podem mover para cima ou para baixo ou podem permanecer no mesmo lugar por uma série de pulsações.</li> <li>3. As alturas musicais numa canção podem subir ou descer por "passos" ou "saltos".</li> <li>4. Muitas melodias giram em torno de um "centro tonal", que pode ser identificado auditivamente, e nele acabam.</li> <li>5. Padrões melódicos podem ser repetidos numa canção ou composição; tal repetição pode ser reconhecida e identificada.</li> </ol> |
| <b>Forma</b>              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uma idéia ou pensamento musical reconhecível numa canção ou composição instrumental é denominada de frase; frases podem ser combinadas e formarem seções.</li> <li>2. Frases musicais ou seções podem ser iguais, quase iguais, diferentes; a estruturação da maior parte das composições musicais é determinada pela combinação de frases ou seções iguais ou diferentes.</li> </ol>   |
| <b>Textura e harmonia</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dois ou mais sons musicais produzidos simultaneamente produzem harmonia.</li> <li>2. Harmonia pode ocorrer em acompanhamentos para melodias - seja como acordes, <i>ostinati</i> (padrões rítmicos ou melódicos que se repetem) ou como bordões (um som grave produzido pela execução do primeiro e quinto graus de uma escala), por exemplo.</li> </ol>  |

Sugerimos também, como exemplo, alguns objetivos específicos, a partir de nossa experiência em sala de aula, fundamentada em pesquisas:

### ***Execução:***

- Cantar trechos de canções e /ou canções inteiras;
- Reproduzir ritmicamente com movimentos corporais ou instrumentos de percussão simples, trechos de canções e de textos rítmicos;
- Falar ritmicamente e expressivamente textos rítmicos;
- Executar a pulsação, subdivisão da pulsação e métrica, através de movimentos corporais e instrumentos;
- Mover-se expressivamente à música;
- Tocar livremente ou sob comando, instrumentos simples que não requeiram coordenação muscular fina;
- Variar na dinâmica da execução melódica ou rítmica quando solicitado (forte/fraco; crescendo/diminuindo);
- Reagir à variação de andamento quando proposta (rápido/lento).

### ***Audição:***

- Ouvir atentamente um repertório selecionado de música;
- Identificar instrumentos regionais, populares e de orquestra pelo timbre;
- Identificar variação de andamento (rápido/lento; acelerando/retardando), intensidade (forte/fraco; crescendo/diminuindo) e altura (grave/agudo e subiu/desceu/ficou);
- Identificar pulsação e métrica;
- Identificar sons longos, curtos e silêncios;
- Identificar centro tonal;\*
- Identificar padrões melódicos e rítmicos;
- Identificar frases ou seções (igual/diferente);
- Identificar tipos de acompanhamento (acorde/bordão/ostinato).\*

**Criação:**

- Improvisar livremente através da voz, de movimentos corporais ou de instrumentos;
- Improvisar de forma conduzida através de movimentos corporais;
- Improvisar de forma conduzida através da voz ou de instrumentos;
- Utilizando sons diferentes;
- Variando na dinâmica (forte/fraco; crescendo/diminuindo).;
- Sobre uma pulsação;\*;
- Variando o andamento (rápido/lento; acelerando/retardando);
- Utilizando sons longos, curtos e silêncios;
- Utilizando sons agudos e graves;
- Utilizando sons que se movem para o agudo, para o grave ou permanecem na mesma altura;
- Utilizando sons que se movem por "passos ou saltos";\*
- Em torno de um centro tonal;\*
- Com repetição de padrões melódicos e/ou rítmicos.\*
- Com número determinado de frases iguais ou diferentes;\*
- Sobre acordes, bordões, ostinato.

**3.3 - Disposição para caminhar**

O guia pode apontar o caminho, sugerir o percurso, facilitar a movimentação, porém só o viajante pode realizar a viagem.

A bagagem deve ser levada, de preferência a mais prática possível, mas o que conta mesmo é o ser que caminha. Não importa a roupa que vista, o veículo que utilize. Ele é o fazedor, o detentor do poder de compreender, de modificar, de realizar - ou de fechar-se para tudo e nem sequer perceber os fenômenos da paisagem que o cerca.

Se numa viagem material é assim, dá-se o mesmo nas viagens psíquicas da alma humana: conhecimentos e habilidades são como roupas e veículos, que se modificam a depender das culturas, das modas, das épocas. Podem ser aprendidos hoje e tornarem-se obsoletos amanhã, mesmo errados.

---

\* Comportamentos a serem identificados em crianças a partir de cinco anos.

É preciso reconhecermos que o aspecto central do processo de qualquer aprendizagem deve ser a *disposição para aprender, para crescer, para mudar*. As habilidades e o conhecimento são necessários. O indispensável, entretanto, é esta disposição e a valoração da experiência a ser vivida, no caso, da experiência musical. O “caminho do meio” do educador musical é aquele do equilíbrio na dosagem de conhecimentos e habilidades a serem ensinados, equilíbrio decorrente do entendimento das capacidades psicofisiológicas do educando e da convicção de que são as nossas disposições e nossos valores as forças motivadoras de nossas ações. São elas que devem ser ativadas nas crianças, são elas que poderão alentá-las nas jornadas de suas vidas, musicais ou outras que sejam.

O educador musical deve pois esforçar-se para infundir em seus alunos o espírito do amor à música por meio de seu exemplo. Ele não os fará mais talentosos - decorre isso, já o vimos, da hereditariedade e do meio ambiente do educando - porém impulsionará o aluno a prosseguir no caminho, na busca de conhecimentos e habilidades, sim, aqueles que lhe interessarem. Só chega ao destino quem persevera no caminhar, só persevera no caminho aquele que ama...

#### 4 - CONCLUSÃO

Para concluir, um texto com o qual costumamos iniciar o semestre letivo da disciplina “Educação musical para a primeira infância”. Tem a beleza das falas dos que vivem em contato com a natureza e conhecem seus mistérios - como as crianças - e a esperança pujante dos cantos dos poetas que trazem o olhar e o coração fixos no futuro - como as crianças.

Fala Kwan-Tsu, cujo nome soa como música:

*Ao planejar por um ano - semeie milho.*

*Ao planejar por uma década - plante árvores.*

*Ao planejar para a vida - treine e eduque os homens<sup>12</sup>.*

Nunca será demais valorizar a pré-escola. Os homens bebês se chamam crianças...

---

<sup>12</sup>Retirado do livro *How to bring up a child?* (Vijay (Org.), 1988: 5). Kwan-Tsu é, acreditamos, outra forma de transliteração do nome Kwang-jze. Caso isto seja verdadeiro, filósofo taoísta chinês, viveu entre a metade do quarto e do terceiro séculos antes de Cristo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELES, H.; HOFFER, C. & KLOTMAN, R. (1984). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.
- BOYLE, D. & RADOY, R. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books.
- CHOKSY, L.; ABRAMSON, R. M.; GILLESPIE, A. & WOODS, D. (1986). *Teaching Music in the Twentieth Century*. 2ª impr. Englewood Cliffs (N.J., USA): Prentice-Hall.
- GORDON, E.E. (1987). *The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Music Aptitudes*. Chicago: G.I.A. Publications.
- GORDON, E.E. (1984). *Learning Sequences in Music - Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory*. Chicago: G.I.A. Publications.
- HUIZINGA, J. (1996). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4ª ed.. (Trad. por João Paulo Monteiro do original alemão). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Katz, L. (1987). "What should preschoolers be taught?" *Parents Magazine*, 62 (9), p. 207.
- LAMB, M. & BORNSTEIN, M. H. (1987). *Development in Infancy: an introduction*. 2ª ed.. New York: Random House.
- MARK, M. (1986). *Contemporary Music Education*. 2ª ed.. New York: Schirmer Books.
- MCDONALD, D.T. (1979). *Music in Our Lives: the early years*. Washington (D.C., USA): National Association for the Education of Young Children.
- MCDONALD, D.T.; SIMONS, G. M. (1989). *Musical Growth and Development: birth through six*. New York: Schirmer Books.
- NASCIMENTO, I. (1996). *Projeto de Estágio para a Disciplina "Prática de Ensino" na UFBA.: musicalização para a pré-escola*. (Trabalho não publicado).
- SANTIAGO, D. (1995). *Atividades Rítmicas e Melódicas Apropriadas à Primeira Infância*. Projeto de Pesquisa (não publicado).

- SANTIAGO, D.; TURENKO, A. S. & SANTOS FILHO, J. A. (1995). *Padrões de Desenvolvimento Psicomotor e Comportamentos Musicais de Resposta em Crianças de Classe Social Menos Favorecida: relatório de pesquisa apresentado à Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa da UFBA*. (Trabalho não publicado).
- SANTIAGO, D. (1994). "Mensuração e Avaliação em Educação Musical". In Raimundo Martins (Ed.), *Fundamentos da Educação Musical - 2 vol.*. Bahia/Rio Grande do Sul: Associação Brasileira de Educação Musical, pp.136-164.
- SCOTT-KASSNER, C. (1992). Research on Music in Early Childhood. In Richard Colwell (Ed). *Handbbok of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schimer Books, pp. 633-650.
- VIJAY (ORG.). (1988). *How to bring up a child?* 5ª imp. Pondicherry (Índia): Sri Aurobindo Society.
- WILLEMS, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. 4ª ed.. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.





## Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau

Joel Luis Barbosa

### Introdução

Um importante desafio da Educação Musical no Brasil atualmente é firmar-se como uma disciplina *per si* no currículo de primeiro grau, e não como uma das matérias (língua) da disciplina de Educação Artística (Dalben, 1991, e Fucks, 1991). Apesar dos esforços de vários educadores, incluindo o de Villa-Lobos através da música vocal, a educação musical não tem recebido o seu devido valor na educação geral dos alunos brasileiros até o dia de hoje. Se esta negligência está presente em relação à educação musical através da música vocal, quanto maior será a dificuldade em relação a Educação Musical através da música instrumental; considerando que o custo da última é mais elevado e sua viabilização exige pessoas com qualificações mais raras. Todavia, é necessário buscar meios que barateiem e facilitem a inclusão do ensino da música instrumental nas escolas de primeiro grau. As criações de 1) métodos adequados para o ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil, 2) cursos para preparar professores especializados na pedagogia deste método, e 3) escolas públicas de música que viabilizem cursos de música instrumental de alto nível e exequíveis economicamente, para serem oferecidos a população estudantil de primeiro grau.

### O ensino coletivo de instrumentos musicais heterogêneos

O ensino coletivo de instrumentos musicais heterogêneos pode ser um dos meios mais eficientes e viáveis economicamente para inserir o ensino da música instrumental no ensino escolar de primeiro grau. Sua metodologia engloba atividades através das quais o aluno desenvolve a leitura musical, o domínio instrumental, a capacidade au-

ditiva, as habilidades mentais e o entendimento musical. Seu baixo custo é devido ao simples fato de se poder ter um único professor ensinando uma classe de até 30 alunos de instrumentos diversos, em vez de se pagar um professor para cada família de instrumentos.

A principal ferramenta pedagógica desta metodologia é o seu conjunto de melodias. Elas são selecionadas e adaptadas a fim de desenvolver as habilidades musicais e instrumentais dos alunos. Eles as cantam e tocam em diversas texturas: uníssono, intervalos paralelos, com acompanhamento harmônico-rítmico, polifonicamente e em cânone. Todos os instrumentos do grupo, sem restrição à sua extensão, tocam as melodias selecionadas. Dentro dos arranjos presentes no método, cada instrumento toca também as diferentes partes das variadas texturas musicais desses arranjos. Esta atividade contribui para o desenvolvimento auditivo melódico e harmônico, e para uma compreensão mais profunda das texturas e formas musicais. Além dessas atividades, há métodos que acrescentam atividades baseadas nos princípios da linha de educação musical *Comprehensive Musicianship*, que visa um desenvolvimento mais amplo do aluno. Esses métodos apresentam atividades para o desenvolvimento das habilidades de improvisação e composição<sup>1</sup>.

Nos cursos de ensino coletivo o aluno inicia as aulas de instrumento desde o início do aprendizado. O curso é normalmente dividido em três fases. De um modo geral, na primeira fase o aluno exercita os princípios básicos de produção de som, aprende as notas de fácil produção do registro médio do instrumento, trabalha um repertório fácil e aprende divisões musicais simples. Na segunda fase ele aprende notas dos outros registros, trabalha um repertório mais difícil, recebe uma carga maior de exercícios técnicos instrumentais e aprende ritmos e elementos teóricos um pouco mais complexos. E na terceira fase há uma complementação do trabalho das fases anteriores, porém concentrando-se em um repertório de formas, estilos e gêneros mais variados, ritmicamente mais complexos, e mais exigentes das habilidades de se tocar em conjunto. Cada fase está dividida em seções onde o aprendizado é feito gradualmente. Em cada seção é ensinado a tocar e ler uma nova nota, um ritmo, e um elemento de teoria, além de exercitar os itens já aprendidos. Porém, as atividades básicas são sempre as mesmas: cantar, tocar diversificadas formas e texturas musicais, e ouvir "performances"

<sup>1</sup> Como exemplo ver os métodos *The Comprehensive Music Instruction—Listen, Move, Sing, and Play for Band* de Froseth (1986) e *Music Creativity* de Dodson (1991).

que servem de modelo para o desenvolvimento da sonoridade, articulação e interpretação.

O ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais. A prova da qualidade dessa pedagogia pode ser comprovada através da qualidade dos concertos e gravações das bandas escolares americanas.

### O ensino elementar da música instrumental no Brasil

A maioria dos instrumentistas brasileiros de sopro que trabalham profissionalmente em bandas militares, civis, ou orquestras recebeu sua formação elementar em bandas. As bandas de música têm sido um dos meios mais utilizados no ensino elementar da música instrumental, de sopro e percussão, no nosso País. O número dessas instituições, supera o número de escolas de música. Além disso, a maioria das escolas de música não ensinam instrumentos de sopro e das que ensinam, apenas alguns desses instrumentos são oferecidos. Enquanto, as bandas têm ministrado aulas de todos os instrumentos que compreendem seu quadro.

Durante os meses de agosto e setembro de 1993, realizei entrevistas e visitas, financiadas pela CAPES, a algumas bandas do estado de São Paulo. Entrevistei oito regentes de nove bandas.<sup>2</sup> Dessas entrevistas e visitas foi observado que as metodologias de ensino de instrumentos de sopro realizadas, nas bandas e escolas de música da região, podem ser divididas em quatro fases consecutivas apresentando as seguintes características: 1) aula coletiva de teoria e divisão musical, 2) aula individual de divisão musical, geralmente usando o *Método de Divisão Musical* de Paschoal Bona (1944), 3) aula individual de instrumento, e 4) prática em conjunto. As duas primeiras fases juntas duram em média um ano, e é neste período que ocorre a maior parte das desis-

---

<sup>2</sup> Esses regentes já estiveram envolvidos com diversas outras bandas deste e de outros estados, e em diversos eventos relacionados com banda no país. Alguns deles receberam diversas premiações com suas bandas em concursos estaduais e nacionais, e outros já foram diretores e professores de importantes escolas técnica e universitária de música.

tências dos alunos. Nesse período se aprende alguns elementos de teoria musical e se enfatiza o domínio da técnica de divisão musical, que pronuncia os nomes das notas sem entoá-las. A ênfase no domínio dessa técnica de divisão musical exige, muitas vezes, uma pronúncia veloz, quase virtuosa, dos nomes das notas musicais. Esta ênfase tem desanimado muitos alunos, tirando-lhes o prazer de aprender um instrumento. A terceira fase também dura em média um ano. Nesta fase o aluno inicia o aprendizado de um instrumento e no final começa a praticar as músicas do repertório. Os métodos instrumentais usados são geralmente métodos que se concentram em exercícios técnicos e as melodias neles existentes são compostas pelo próprio autor do método (melodias desconhecidas dos alunos). Exemplos desses métodos são, o *Méthode Complète de Clarinette* de H. Klosé (c. 1933), *Célèbre Méthode Complète de Trompette, de Cornet à Pistons et Saxhorn* de Jean-Baptiste Arban (1956), *Método para Trompeta, Trombone e Bombardino* de Amadeu Russo (1941). Nesta fase também há uma pequena desistência de alunos. Após uma média de um ano de instrução instrumental o professor passa o aluno para a fase final. Nesta, ele começará a freqüentar os ensaios da banda como aula de prática em conjunto, antes de ser definitivamente admitido no seu quadro de integrantes. Em alguns lugares o início de uma fase não implica no término da anterior.

Se compararmos a metodologia de ensino descrita acima com a metodologia de ensino coletiva descrita primeiramente notaremos que: 1) as duas pedagogias desenvolvem a leitura musical rítmica, porém apenas a coletiva desenvolve desde o início da instrução a capacidade auditiva melódica e harmônica, 2) a habilidade instrumental é desenvolvida desde o início do curso na pedagogia coletiva, na outra ela começa apenas a partir do segundo ano de instrução, 3) para o aprendizado instrumental, a coletiva enfatiza melodias como material didático, a outra enfatiza exercícios técnicos inicialmente e só inclui músicas no fim do segundo ano de aprendizado, e estas não são compostas com fins didáticos, e 4) os métodos de ensino individual restringem o aluno a tocar desacompanhado ou em dueto, enquanto que na pedagogia coletiva ele toca desde o início em variadas texturas e formas musicais. Além disso, a metodologia de ensino instrumental nas bandas do Estado de São Paulo, por causa da ênfase no ensino individual, não oferece ao aluno o sentimento de se fazer parte de um grupo musical que está se consolidando. Em resumo, na bandas paulistas o aluno aprende primeiramente leitura musical, depois desenvolve técnica instrumental, e finalmente toca em conjunto; enquanto na metodologia coletiva o aluno aprende simultaneamente leitura musical e técnica instrumental tocando melodias em conjunto.

## A experiência com o ensino coletivo nos Estados Unidos da América do Norte

A experiência nos EUA tem demonstrado a eficiência da metodologia de ensino coletivo. “Música para toda criança” tem sido um objetivo filosófico tradicional da educação musical de escolas americanas de primeiro e segundo graus.<sup>3</sup> Este objetivo não teria alcançado o êxito atual se não fosse o ensino coletivo de instrumentos heterogêneos. O impacto positivo desta pedagogia pode ser notado nas três primeiras décadas de sua aplicação, 1910-1940, através do crescente número de bandas escolares que tomaram parte nos concursos nacionais. O primeiro concurso foi organizado pela *Music Industries Chamber of Commerce* em 1923, os dois seguintes, 1924 e 1925, pelo *National Bureau for the Advancement of Music*, e a partir de 1926 pela *National School Band Association*, a qual foi fundada neste mesmo ano. Em 1923 havia entre 350 a 400 bandas escolares nos EUA e 30 delas, possivelmente 1.400 estudantes, participaram do primeiro concurso considerado de âmbito nacional. Em 1940 houve 1.949 escolas participando do concurso nacional de música, envolvendo 57.373 estudantes.<sup>4</sup> É importante notar que: 1) este aumento do número de bandas escolares nos EUA se deu em meio a profundas crises financeiras no país — a depressão econômica americana da década de 1930 e os efeitos negativos causados pela II Grande Guerra Mundial — e 2) o primeiro método para instrução coletiva de instrumentos de banda foi lançado no mercado no mesmo ano do primeiro concurso de âmbito nacional, 1923.<sup>5</sup> Esse método reunia técnicas pedagógicas aprendidas nos primeiros treze anos da experiência com instrução coletiva, 1910-1913, e foram apresentados nas conferências das associações profissionais e publicados em periódicos educacionais. Segundo Holz e Jacobi (1966, pg. 78) o interesse para que houvesse música instrumental nas escolas era muito profundo. Este interesse vinha não apenas dos alunos, mas de muitos músicos que haviam perdido suas oportunidades de serviço devido a crise econômica — quando diminuíram a quantidade de eventos musicais em parques, restaurantes e cinemas — e de maestros de banda que se desenvolveram durante a I Grande Guerra Mundial ou que dirigiam bandas comunitárias.

<sup>3</sup> Olhar nos guias curriculares de educação musical (*Music Curriculum Guides*) disponíveis nas publicações do The U. S. Department of Health, Education, and Welfare dos EUA

<sup>4</sup> National School Band, Orchestra and Vocal Association. *National School Music Competitions-Festivals, 1940 Reports*. Chicago (1940, p. 5).

<sup>5</sup> Holz, 1966, pg. 12 — o método de Maddy e Giddings.

Nos próximos dezessete anos de prática com o ensino coletivo (1923-1940), houve um aumento de 64,9 vezes do número de escolas que tomaram parte nas competições nacionais americanas. Este aumento expressivo está relacionado diretamente com o número de escolas que passaram a incluir música instrumental em seus currículos durante esse período. A pedagogia coletiva de instrumentos tem se aprimorado a cada ano através de novos experimentos científicos. Atualmente a música instrumental faz parte do currículo da maioria das escolas americanas e a maioria destas escolas utiliza a metodologia de ensino coletivo. Elas a incluem a partir da quarta ou quinta série do primeiro grau como uma disciplina optativa.

### **A experiência com o ensino coletivo de instrumentos no Brasil**

O ensino coletivo de instrumentos musicais já tem sido realizado com sucesso em vários lugares do Brasil. O ensino coletivo para instrumentos de cordas já foi utilizado no SESI de Fortaleza, CE., entre 1975 à 1978; no SESI de Brasília, DF, entre 1977 à 1978; no SESC Dr. Vila Nova de São Paulo entre 1978 à 1982; e no Conservatório Carlos Gomes de Belém, PA. Nos SESC's e SESI o projeto foi dirigido por Alberto Jaffé e em Belém por Linda L. Kruger<sup>6</sup>. Desses projetos saíram muitos instrumentistas que hoje trabalham profissionalmente em nosso país.

Na área de instrumentos de banda, se destacam um projeto realizado em 1989 na Banda Municipal de Nova Odessa, SP, e um outro na Banda Municipal de Sumaré, SP, entre os anos de 1990 a 1992. O projeto de Nova Odessa envolveu 27 alunos e foi realizado por Márcio Beltrami e pelo autor, nele sendo ministradas aulas instrumentais coletivas e individuais desde o início do curso através do método *Hal Leonard Elementary Band Method* de Harold Rush (1966), além de aulas coletivas de teoria musical. Por vários anos seguidos tinha havido, usando-se uma metodologia de ensino tradicional dessa região, uma média de 85% de desistência por parte dos alunos, e uma média de dois anos de instrução para preparar um aluno para se tornar membro da banda. Com a metodologia coletiva utilizada no projeto de 1989 a média de desistência caiu para 22%, e a média de 1 ano e meio para habilitar um aluno para ingressar da banda. Ou seja, com a metodologia coletiva, em um ano e meio, produziu-se mais alunos para tocar na banda do que com a metodologia tradicional.

<sup>6</sup> Em sua dissertação "An analysis and adaptation of Brazilian folk music into a string method comparable to American models for use in the Brazilian music education" de 1990.

Em 1990, satisfeito com os resultados do projeto de Nova Odessa, Márcio Beltrami aplicou a mesma metodologia de ensino na Banda Municipal de Sumaré, um local maior e com mais recursos financeiros. Neste projeto estiveram envolvidos quatro professores, três secretários, e aproximadamente 70 alunos. Trabalhei nos primeiros oito meses do projeto. Os resultados desse projeto superaram qualitativamente os já realizados na região, no que se refere a tempo para se preparar uma banda e percentagem de desistência de alunos. A desistência foi aproximadamente 17% em vez da tradicional média de 75%. Os alunos do projeto se constituíram na Banda Jovem Municipal de Sumaré, a qual obteve primeiras colocações em um concurso estadual de bandas em 1991 e em um concurso nacional de bandas em 1992.

Destas experiências, em Nova Odessa e Sumaré, foi notado que os seguintes itens concorreram para o sucesso das mesmas: 1) a atividade em grupo causou interações sociais e competitivas entre os alunos, que de alguma maneira os ligaram com o grupo, reduzindo a taxa de desistentes do curso; 2) os métodos baseados em canções produziram uma experiência musical mais satisfatória do que os métodos baseados em exercícios utilizados pela metodologia tradicional; 3) a instrução instrumental, desde o início do curso, teve uma importante função no entusiasmo geral dos alunos; 4) as aulas coletivas facilitaram o aprendizado dos alunos menos talentosos; e 5) o desenvolvimento da habilidade de tocar em conjunto, trabalhada desde o início do aprendizado, facilitou o desempenho do aluno nas etapas posteriores.

Embora exista dezenas de métodos para o ensino instrumental coletivo no mercado americano, não há nenhum disponível que possa ser utilizado adequadamente no Brasil. Um dos principais princípios pedagógicos dessa metodologia segue os ensinamentos do educador Kodaly: aprender o desconhecido (no caso o instrumento), ou desenvolver o não alcançado, através do conhecido (melodias familiares). De acordo com Kodaly "...uma criança possui uma linguagem musical materna..." e "É através dessa linguagem musical que as habilidades e os conceitos necessários para a alfabetização musical devem ser ensinados" (in Choksy, 1981, pg. 7). Os métodos americanos fazem uso ou de melodias conhecidas nos EUA, entretanto, essas não fazem parte do repertório musical do estudante brasileiro. Além disso, o sistema musical empregado nos métodos americanos não é o Latino usado no Brasil. Por último, muitos dos métodos americanos são elaborados para acompanharem o ano escolar do hemisfério norte. Concluindo, a necessidade atual não é de traduzir o método americano "X" ou "Y" para a nossa realidade, mas sim de adaptar a metodologia utilizada por eles — criando métodos adequados para o ensino instrumental coletivo em nosso País.

## Cursos especializados para professores

O segundo item necessário para a inclusão de cursos de música instrumental no ensino escolar de primeiro grau é o preparo de professores especializados. Para o preparo desses professores poderiam ser criados cursos de terceiro grau específicos, habilitações optativas em cursos de licenciatura em música, e cursos de especializações. Estes preparariam os alunos para ensinar coletivamente instrumentos heterogêneos, baseando-se em currículos de cursos de graduação em Educação Musical dos EUA, que preparam seus alunos para ensinar coletivamente em bandas e orquestras escolares. Nós fazemos a seguinte proposta curricular:

- 72 horas de técnicas de ensino coletivo de instrumentos e ensaio
- 36 horas de pedagogia e didática
- 72 horas de técnicas de regência
- 144 horas de percepção musical
- 72 horas de harmonia
- 72 horas de análise musical
- 144 horas de história da música (incluindo história da música brasileira)
- 72 horas de arranjo musical
- 72 horas de instrumentação e orquestração
- 36 horas de flautas transversal e doce
- 36 horas de instrumentos de palhetas simples (clarineta e saxofones)
- 36 horas de instrumentos de palhetas duplas (oboé e fagote)
- 36 horas de instrumentos de metais agudos (trompete e trompa)
- 36 horas de instrumentos de metais graves (trombone, bombardino e tuba)
- 36 horas de instrumentos de percussão
- 36 horas de instrumentos de cordas agudas (violino e viola)
- 36 horas de instrumentos de cordas graves (cello e contrabaixo)
- 72 horas de piano complementar

Para receber a habilitação e especialização seria necessário apenas que o aluno interessado completasse o seu currículo com as disciplinas que ele não tenha cursado na sua área principal de estudo. As habilitações e especializações poderiam ser para ensinar instrumentos de banda (sopro e percussão) ou de orquestra de cordas. Considerando a proposta acima, a habilitação e especialização em orquestra de cordas não incluiria as disciplinas de sopro e percussão e em instrumentos de banda, as disciplinas de cordas.



## Escolas públicas de música a nível de primeiro grau

O último item considerado para a viabilização do curso de música instrumental no ensino escolar de primeiro grau é a criação de escolas públicas de música. Considerando a situação econômica do país, é quase utópico esperar que cada escola pública de primeiro grau tenha os instrumentos musicais necessários para atender aos seus alunos. Uma das soluções para este problema seria a criação de escolas públicas de música, que atendessem apenas a população estudantil de primeiro grau, que trabalhassem em parceria com várias escolas de primeiro grau, e oferecendo as disciplinas de música em turnos alternativos.

As disciplinas de música seriam inseridas no currículo escolar do aluno. Essas escolas não teriam um currículo escolar semelhante aos das escolas tradicionais de música. Elas ofereceriam apenas quatro séries de iniciação musical (para os alunos da primeira a quarta série), quatro de canto coral (quinta a oitava), três de orquestra de cordas (sexta a oitava) e três de banda (sexta a oitava).

Certamente a quantidade de turmas para cada série dependeria do número de professores. Um professor de banda ou orquestra pode ser responsável por 20 aulas de 90 min. cada, correspondendo a 30 horas semanais. Se cada turma da primeira e segunda séries tiver duas aulas semanais e as turmas da terceira série apenas uma, nós teremos 12 turmas—quatro para cada série. Com a aquisição de 30 instrumentos, cada turma poderia ter 30 alunos, o que implicaria que, anualmente, cada professor educaria um total de 360 alunos e poderia receber mais 120 novos alunos na primeira série. Desta maneira estes instrumentos estariam sendo usados durante dois turnos de três horas cada, e ainda estariam disponíveis para o uso de um outro professor por mais um outro turno. Em outras palavras, com apenas três professores, cada um trabalhando trinta horas semanais, e 60 instrumentos seriam atendidos 1.080 alunos, dos quais dois terços receberiam duas aulas semanais.

## Conclusão

As experiências dos EUA, Nova Odessa e Sumaré demonstram a eficácia do ensino coletivo de instrumentos. Embora as experiências de Nova Odessa e Sumaré tiveram bons resultados usando métodos americanos, nós podemos, hipoteticamente, concluir que os resultados teriam sido ainda melhores se os métodos usados fossem adequados ao Brasil (empregassem canções brasileiras e fossem escritos em português).

Além de eficiente o ensino coletivo também é econômico, o que o torna viável à realidade do país. Conforme visto acima, um número reduzido de professores especializados (três) e de instrumentos (60) usando esta metodologia de ensino, atenderiam eficazmente uma grande população estudantil (1080).

A metodologia de ensino coletiva de instrumentos heterogêneos adaptada à educação musical brasileira, empregada por professores especializados trabalhando em um regime de trabalho de 30 horas em escolas de música de primeiro grau facilitariam economicamente a inclusão do ensino de música instrumental no ensino escolar de primeiro grau.

### BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Joel L. S. (1994). *An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies*. Tese de Doutorado, University of Washington-Seattle.
- BURDEN, James H. (1977). *Building Tomorrow's Band . . . Today*. Florida: Columbia Pictures.
- CHOKSY, Lois, R. M. Abransom e A. E. Gillespie. (1986) *Teaching Music in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice Hall.
- \_\_\_\_\_. (1981). *The Kodaly Context: Creating an Environment for Musical Learning*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. (1991). A Educação Musical na Atual Organização do Trabalho Escolar. *Cadernos de Estudos: Educação Musica*, Nos. 2/3, Fevereiro-Agosto, 15-25.
- DODSON, Thomas (1991). *Music Creativity-Concert Band*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- FELDSTEIN, S. e John O'Reilly (1988). *Yamaha Band Student: A Band Method for Group or Individual Instruction*. California: Alfred Pub. Co.
- FROSETH, James (1986). *The Comprehensive Music Instruction—Listen, Move, Sing, and Play for Band*. 3 vl. Chicago, Il: G.I.A. Publications.

- FUCKS, Rosa (1991). Prática Musical da Escola Normal: Uma História não Escrita. *Cadernos de Estudos: Educação Musica*, Nos. 2/3, Fevereiro-Agosto, 26-34.
- GREER, R. (1980). *Design for Music Learning*. New York: Teacher College Press.
- HOLLOWAY, Ronald A. e H. BARTLETT (1961). *Percussion Ensemble Method*. Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- HOLZ, Emil e R. Jacobi (1966). *Teaching Band Instruments for Beginners*. New Jersey: Prentice Hall.
- HUNT, Norman J. (1960). *Brass Ensemble Method*. Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- KENDALL, Michael (1990). A review of selected research in elementary instrumental music education with implications for teaching. *Journal of Band Research*, 25, 64-82.
- KOHUT, Daniel. (1973) *Instrumental Music Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.
- National School Music Competitions-Festivals, 1940 Reports. National School Band, Orchestra and Vocal Association. Chicago (1940, p. 5).
- ROBINSON, Dennis S. (1977). An evaluative investigation of beginning band method books for heterogeneous wind and percussion instrumental music classes. Tese de Mestrado não publicada, The University of Louisville.
- RUSH, Harold (1966). *Hal Leonard Band Method*. 3 vl. Hal Leonard Music Inc.
- RUSSO, Amadeu (1941). *Método para Trompete, Trombone e Bombardino*. São Paulo: Irmãos Vitale.
- WEBER, F. (1962). *First Division Band Method*. New York: Belwin.



## Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos

Walênia Marília Silva<sup>1</sup>

### Introdução

Existe um conhecimento tácito em relação às diferenças entre escolas alternativas e escolas formais de música, mas a descrição de elementos específicos pertinentes a cada uma destas vertentes não tem sido amplamente abordados, principalmente em relação às escolas alternativas.

O termo "escola alternativa" significa escolas ou academias de música particulares, sem vínculo com a rede oficial de ensino. Envolve o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino.

De modo geral são escolas que apresentam um currículo ou programa de disciplinas flexível e repertórios voltados para estilos musicais variados, vinculados aos instrumentos dos quais dispõem, e também, ao interesse daqueles que procuram a escola para aprender música, sem oferecer, contudo, a concessão de diplomas.

O presente artigo teve sua origem nas conclusões provenientes de um estudo<sup>2</sup> etnográfico realizado em uma escola alternativa de música em Porto Alegre, cujo pro-

---

<sup>1</sup>Walênia Marília Silva é mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como professora assistente no Departamento de Teoria Geral da Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Este trabalho é parcialmente baseado em dados coletados para a confecção da dissertação de mestrado da autora, intitulada "Motivações, Expectativas e Realizações na Aprendizagem Musical: Uma Etnografia Sobre Alunos de uma Escola Alternativa de Música"; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, maio/1995.

pósito foi interpretar as representações sobre música elaboradas pelos alunos no ambiente de aprendizagem musical, abordando justificativas sobre a escolha da escola, instrumento, repertório e objetivo profissional.

A questão geradora da dissertação foi verificar os motivos pelos quais os alunos optaram por uma aprendizagem musical em um contexto alternativo. Embora a característica principal do estudo tenha sido a abordagem dos alunos *na* escola, tratarei aqui de fatos vinculados ao contexto alternativo, traçando pontos entre as considerações descritas pelos alunos durante as entrevistas, as observações realizadas por mim dentro da escola abordada, e as referências provenientes de minha prática docente.

### **O contexto alternativo**

A busca por orientação relativa à aprendizagem musical é um fenômeno que tem ocorrido ao longo da história. Em geral, dentre as opções existentes, encontram-se os conservatórios de música estaduais ou municipais, cursos de extensão ligados às Universidades de Música, escolas/academias/ conservatórios alternativos e professores particulares.

Ao procurar por informações sobre cursos de música em Porto Alegre constatei a existência de dezesseis (16) escolas alternativas. Este número, durante a realização da pesquisa (outubro de 1993 a setembro de 1994), aumentou para vinte e um (21), indicando que a busca pelo ensino alternativo e a fundação de novas escolas tem crescido gradativamente.

Dentre os motivos que contribuíram para o estabelecimento e procura por essas escolas destaco a facilidade de acesso à aprendizagem; a propaganda feita pelas próprias escolas; o incentivo à compra e venda de instrumentos musicais eletrônicos; a entrada no mercado de trabalho de músicos formados em nível de 3º grau e de músicos praticantes e a quase inexistência de um ensino musical em nível de 1º e 2º grau nas escolas regulares, sejam estas públicas ou particulares.

### **O acesso à aprendizagem**

O contato com o universo alternativo em busca de informações sobre as condições de ingresso, cursos oferecidos, sistemas de aulas, e a abordagem de ensino utilizada revelou-me um ponto comum: as escolas atendiam àqueles que buscavam aprender um instrumento musical ou determinado estilo, mediante o acesso direto e imediato, ou seja, sem a exigência de pré-requisitos ou conhecimento musical anterior.

Tanto no Centro de Estudos Musicais<sup>3</sup> quanto nas outras escolas não havia prova de admissão ou qualquer outro requisito para ingressar na mesma. Sendo assim, o acesso à música torna-se permitido a qualquer interessado. Esse aspecto pode ser visto como uma estratégia em favor das escolas alternativas, pois tratam-se de estabelecimentos voltados para o ensino, mas que possuem um caráter comercial.

Nesse sentido o aluno também dispõe da oportunidade de escolha e, conseqüentemente, sua permanência ou não no curso ocorre conforme suas expectativas pessoais sejam atendidas. Como exemplo, cito o que me foi relatado por João, 20 anos, um dos alunos de violão:

*“Seguinte, é por causa que eu já frequentei outras escolas, entendeu, não gostei, então eu tenho um colega que tá fazendo o curso de bateria aqui, e ele disse que é muito boa a escola, então eu resolvi tentá por aqui também.” (Aluno entrevistado em 03/03/94)*

As escolas que lidam essencialmente com alunos acima de 15 anos convivem com um problema maior de evasão, pois, devido às atividades profissionais ou escolares os alunos não dispõem de tempo suficiente para envolverem-se diariamente com a prática ou estudo musical. Além disso, o contato com os elementos gráficos da música revelam dificuldades individuais de coordenação motora na realização de exercícios rítmicos ou na execução de determinado repertório, um elemento a mais para ser trabalhado pelo aluno em casa.

## **A propaganda e a tecnologia relativa à música**

As escolas alternativas têm feito uso dos meios de comunicação e de “marketing”, com propagandas em rádio, folhetos, cartazes, outdoors, anúncios em jornal e apresentações musicais públicas de divulgação do seu trabalho.

---

<sup>3</sup> A escola selecionada recebeu, no estudo, o nome de Centro de Estudos Musicais - C.E.M. -, cujo número de alunos era de aproximadamente trezentos (300). Dentre os alunos realizei trinta e duas (32) entrevistas individuais, documentadas em fitas de áudio. Além das entrevistas constam cem (100) relatórios relativos às aulas observadas.

O C.E.M. possuía um material publicitário com vários tipos de folhetos de divulgação, onde constavam promoções de matrícula, cursos oferecidos na escola e estilos musicais abordados, enfatizando as diferenciações de seu programa em relação a "métodos tradicionais de ensino", mais especificamente, em *como* distinguía-se do ensino acadêmico, um forte atrativo na conquista de alunos.

Considero ser a propaganda um recurso eficaz, pois, de maneira concisa e objetiva revela o que a escola tem a oferecer. Nos folhetos que recebi de outras escolas prevaleciam informações simplificadas, como por exemplo, endereço, data de início das aulas e instrumentos oferecidos.

As características dos alunos com os quais convivi eram diversificadas. Assisti a aulas de Teoria com estudantes, advogados, rapazes que estavam prestando Serviço Militar, técnicos em eletrônica, eletricitistas, desenhistas, universitários, vendedores, um mestrando em engenharia e inclusive músicos profissionais. Esta observação caracteriza a variedade da faixa de idade, nível social e cultural da clientela(s) participante(s) em escolas alternativas.

Minha escolha para realizar o estudo foi o C.E.M. por proporcionar estilos musicais variados, aulas separadas de Instrumento e Teoria, e por possuir um número significativo de alunos. Os estilos musicais desenvolvidos ali eram "Blues", "Jazz Progressivo", "Rock and Roll", MPB, "Reggae", "Funk", "Hard Rock", "Heavy Metal" e erudito, oferecidos conforme a opção do aluno.

O propiciar estilos variados presume a existência de uma organização de procedimentos de ensino e seleção de conteúdos voltados para a prática musical a ser desenvolvida. Esta organização deveria ter como base critérios distintos de uma concepção acadêmica. No entanto, a prática efetuada nas aulas de Teoria revelou-me que a abordagem da simbologia musical era apresentada de modo idêntico ao que vivenciei em escolas formais de música.

Ocorreram menções de compositores como Bach e Mozart para justificar aspectos relativos à tonalidade, e a ênfase na leitura musical tradicional foi apresentada com o objetivo de agilizar ou facilitar a execução de partituras utilizadas nas aulas de instrumento. O que se pode concluir é que, apesar de lidarem com um repertório voltado para estilos musicais diversos, a prática didática ainda apóia-se em valores provenientes da literatura musical abordada em instituições formais de música, principalmente quanto a exemplos teóricos. Em que momento ou de que forma poderia ocorrer um rompimento com concepções tradicionais?

Considero que a formação pela qual passa o professor de música pode acentuar ou não a permanência e repetição de vínculos com posturas tradicionais. Parte do problema poderia ser resolvido com incentivos à estudos e leituras sobre abordagens ou



estratégias de ensino musical, de modo a ampliar a capacidade do profissional quanto a procedimentos diversificados frente a determinado conteúdo, estilo ou repertório musical.

Instrumentistas, citados pelos alunos, como Ingwie Malmsteen, João Bosco, Joe Satriani, Oswaldinho do Acordeon, Paco de Lucia, Pepeu Gomes, Ramones, Sepultura, Tom Jobim, e outros ligados à chamada Música Popular oferecem, com suas obras e interpretações, um repertório com elementos musicais suficientes para estruturar procedimentos didáticos variados. Se a intenção for um enfoque melódico ou harmônico, o procedimento do professor deverá encontrar-se voltado aos objetivos que deseja atingir e não apenas aos “clichês” perpetuados por exemplos da Música Erudita Ocidental.

A existência de uma variedade ampla de estilos pertencentes ao cotidiano dos alunos estimula e promove relações afetivas e a percepção de diferentes concepções quanto ao que ouvem. Não envolver esse dado seria ignorar ligações entre afetividade e cognição, eliminando fatores propícios à aprendizagem<sup>4</sup> e reduzindo a satisfação de tocar, um aspecto estudado por Sloboda (s.d.):

*“Parece que nossa sociedade, particularmente nosso sistema de educação formal, está mais preocupado em produzir ansiedade e dúvidas do que amor pela música. O que pode ser necessário para remediar isto é a reabilitação da noção de que, na esfera da música (se não for em todos os lugares), experiências emocionais profundas e a alegria sensorial são tão importantes e válidas quanto o trabalhar arduamente e as realizações técnicas” (Sloboda, s.d. p.10).*

Os próprios alunos mencionaram classificações dentro dos estilos musicais que lhes interessavam. Surgiram detalhes definidos sobre cada um deles, e também considerações referentes aos obstáculos ou facilidades de se tocar determinado estilo musical. O grau de dificuldade do repertório a ser executado resultou em uma hierarquização dentre os estilos, abrangendo opiniões sobre música instrumental e relações entre música e letra.

---

<sup>4</sup> O termo aprendizagem abrange a compreensão dos elementos musicais, sua retenção, e transferência para contextos diversos.

De acordo com Cutietta (1993), "nós percebemos música conforme parâmetros pré-concebidos que filtram e interpretam tudo o que ouvimos. Em suma, 'a percepção apoia-se no centro da experiência' musical" (Cutietta, 1993. p.50). Dentro do ato de perceber encontra-se o processo de categorização, o qual, em termos musicais, envolve a rejeição ou aceitação instantânea durante a audição de uma determinada obra musical, e conseqüentemente o interesse em aprendê-la.

Em uma das aulas de Teoria, enquanto o professor explicava os padrões harmônicos do Blues, um dos alunos, interessado na Música Sertaneja Brasileira o interrompeu e perguntou: "o que é que o Blues tem a ver com a *nossa música*?", no sentido de que para ele o mais importante seria estudar aspectos referentes ao seu estilo favorito. Esse exemplo mostra que, mesmo lidando com a flexibilidade de abordar estilos variados, nem sempre o enfoque escolhido resulta em um interesse imediato para todos os alunos.

Dentre as escolas mencionadas havia espaço para abordagens distintas. Algumas lidavam apenas com o repertório erudito. Outras, cuja clientela girava em torno de crianças de 4 a 12 anos de idade, seguiam, por exemplo, o Método Suzuki. Outras eram organizadas por músicos práticos, sem formação acadêmica, e que trabalhavam em Bandas ou Conjuntos de Baile em Porto Alegre e região. Somada a tal diversificação, encontram-se presentes os recursos didáticos e tecnológicos existentes no mercado musical atual.

A evolução dos meios de comunicação trouxe um aparato de áudio e vídeo que permite acolher em casa shows de intérpretes e compositores que refletem gostos pessoais e mesmo um suposto "status" cultural. Com a invenção do Compact Disc a Música Erudita, por exemplo, ocupou uma fatia do mercado fonográfico com regravações "raras", coleções sobre compositores, cronologias e outras séries absorvidas por públicos específicos.

A Música Popular, ao fazer uso da tecnologia, produziu "clips" que resultaram em canais de televisão exclusivos para suas exposições, como a MTV (Music Television) e a CMT (Country Music Television). Aliado aos "videoclips", houve um aumento na produção de vídeos de bandas, de intérpretes famosos e de aulas sobre instrumentos musicais, os quais não se restringem a uma classe única de música.

Considero que a oportunidade de *ouvir* e *ver* músicas e intérpretes favoritos, aliada ao "fácil" acesso à compra de um instrumento musical, como guitarras e teclados eletrônicos, colaborou no retorno à prática musical realizada dentro de casa. Este retorno trouxe a necessidade de buscar aulas de música em escolas que viabilizassem a realização musical pretendida.

Quando digo “fácil” acesso à compra de instrumentos musicais, sustento a afirmação com dados das entrevistas. Dentre os alunos consultados, apenas três não tinham o instrumento que aprendiam na escola. Um dos alunos de piano estudava em seu piano elétrico da marca Roland, de quatro mil dólares. Dois adolescentes compraram seus instrumentos com o próprio dinheiro, fruto de seu trabalho.

A conjugação destas possibilidades (ouvir-ver-comprar-tocar) impulsiona a propagação de escolas alternativas, as quais passaram a ser também fruto da mídia destinada aos mais variados estilos musicais, sem restringir-se a períodos históricos, cantores, instrumentistas, grupos musicais, compositores ou nacionalidades. Torna-se viável e necessário oferecer a possibilidade de aprendizagem musical como uma tentativa de completar o ciclo de consumo de música e de instrumentos musicais<sup>5</sup>.

## O Instrumento Musical

A gama de instrumentos oferecidos era um fator de diferenciação entre as escolas. Algumas trabalhavam apenas com cordas, outras com instrumentos afins, como teclado, piano e órgãos. A variedade de instrumentos envolve um número maior ou menor de professores e traz, como conseqüência, a quantidade de alunos que a escola é capaz de atender. O C.E.M., por exemplo, oferecia piano, teclado, guitarra, violão, contrabaixo, bateria, trompete, acordeon e o curso de técnica vocal.

Conforme os depoimentos, a motivação principal na busca da aprendizagem era tocar um instrumento. Os alunos recorriam à escola com esta intenção. Tal concepção reflete o senso comum de música como habilidade em tocar, e não como uma forma de conhecimento.

Nas escolas alternativas que trabalhavam com crianças de até 7 anos a perspectiva era diferente, ou seja, incentivava-se a musicalização antes do instrumento, mas mesmo assim, talvez tal incentivo fosse decorrente da dificuldade motora inerente à aprendizagem, e não de uma convicção de música como uma modalidade de conhecimento necessária à formação do indivíduo.

---

<sup>5</sup> Os cursos de órgão e teclado oferecidos por empresas como Yamaha e Minami, onde são desenvolvidos o treinamento de vendas e de aulas direcionadas para o instrumental comercializado, são exemplos deste fato.

No entanto, a primordialização do instrumento por parte dos alunos, de acordo com os depoimentos coletados, acabava caindo por terra, em função das dificuldades de motricidade e leitura tradicional ligadas à aprendizagem musical. É uma postura que, conforme constatei, modifica-se à medida em que o aluno passava a perceber seus próprios limites e intenções no fazer musical. Desta forma, dependendo das concepções do professor, a disposição frente ao estudo da teoria musical e técnica do instrumento adquiria uma importância maior no estudo individual. Esta visão colocava a performance instrumental não mais como imediata, mas sim como um objetivo a ser atingido a longo prazo.

Verifiquei que, quanto maior a intenção em tornar-se um profissional em música, maior também era o tempo dedicado ao estudo do instrumento, a qualidade do instrumento adquirido, e a escolha de acessórios e publicações sobre música. O mesmo foi percebido em relação aos alunos com mais de trinta e cinco anos e cuja intenção em relação à música era de caráter amador.

Os alunos de instrumentos de cordas<sup>6</sup> constituíram um grupo específico, demonstrando características comuns quanto à dedicação e envolvimento com o instrumento musical. Os guitarristas com intenções profissionais ou os que já tocavam em bandas investiam mais na qualidade de seus instrumentos, compra de pedais, amplificadores, e outros.

Embora a intenção predominante fosse o tornar-se um músico profissional, e viver principalmente do tocar em público, a dificuldade de se manter financeiramente resultou em mudanças na perspectiva de alguns entrevistados, levando-os a considerar também a possibilidade da prática docente.

Esta concepção foi semelhante ao que ocorre em escolas formais de música em nível de graduação, onde alunos do bacharelado geralmente desfrutam de um "status" diferenciado em relação aos alunos de licenciatura. No caso específico do C.E.M., os professores que "tocavam na noite" e também davam aulas tornavam-se modelos para seus alunos.

### Aspectos da atuação profissional em música

Uma das razões para o aumento do número de escolas alternativas consiste na entrada no mercado de trabalho de alunos formados em escolas alternativas ou formais de música e da atuação de músicos práticos. Considero que a condição para ser profes-

<sup>6</sup> Violão, guitarra e contrabaixo.

sor do C.E.M. era o fato de tocar bem o instrumento, tocar estilos musicais variados, e também participar de grupos profissionais ou amadores, pois somente dois dentre trinta professores possuía graduação em música.

No C.E.M. havia apenas três professoras, as quais davam aulas de acordeon, teclado/piano e violão respectivamente. Os instrumentos mais procurados, guitarra e bateria eram dados por professores homens, assim como a maioria das aulas de violão. Esta relação entre gênero e instrumento foi detectada em várias das escolas consultadas, prevalecendo a referência piano/teclado, professora e repertório erudito. Em contrapartida havia a relação violão/guitarra, professor e repertório variado.

Cabe lembrar aqui o predomínio do número de alunas nos cursos de licenciatura em música. Um outro ponto observado, conforme a afirmativa acima, é que, nas escolas estabelecidas por professoras com formação universitária, o trabalho desenvolvido era voltado para crianças. Nas escolas em que prevaleciam adolescentes e adultos, os professores, na maioria, tinham uma experiência musical proveniente de sua prática em conjuntos e bandas, ou seja, músicos práticos.

Conversando com um destes profissionais práticos, ele me esclareceu que atendia alunos com interesse em tocar repertórios variados, vinculados a qualquer estilo musical que o aluno desejasse aprender. Nesse aspecto, a formação geralmente desenvolvida em cursos universitários de música nem sempre cobre a extensão das possibilidades presentes no mercado de trabalho.

Desta forma, o que se torna evidente é a flexibilidade na qual músicos práticos, como ele, têm em transitar por repertórios diversificados e também em tocar instrumentos afins, como violão, guitarra e contrabaixo. Seu sistema de aulas era baseado em ouvir gravações trazidas por seus alunos, transcrevê-las ou cifrá-las, e ensiná-los a tocar.

Em termos de Educação Musical tal procedimento se caracterizaria mais como uma imitação, visto que o aluno não participa ativamente da decodificação dos elementos musicais, no sentido de decifrá-los ou descobri-los. De acordo com Green (1988) pode ser colocado um outro parâmetro:

*“Quando ouvimos música nos relacionamos com ela como se esta fosse um objeto alienado, separado de nós e com propriedades que afetam nosso conhecimento consciente sobre ela (...). Enquanto que, se entendermos as estruturas dentro das quais trabalhamos através de delineações musicais, moldamos os significados inerentes à música através de nosso conhecimento de estilo e nossa capacidade de controlar os materiais musicais.” (Green, 1988. p.123)*

A mesma analogia pode ser traçada em relação às escolas formais de música, visto que o aspecto da aquisição do significado musical nem sempre apresenta prioridade ou é atingido no ensino musical. Em outras palavras, a ruptura com a "imitação musical" ainda encontra-se distante de ser realizada, tanto em contextos alternativos quanto formais.

Tal imitação, no meu ponto de vista, permanece em função da prioridade que o ensino do instrumento adquiriu (ou que lhe foi delegado). Uma prioridade compartilhada hoje em dia com o estilo musical preferido e com a utilização da tecnologia das gravações, vídeos e instrumentos musicais eletrônicos, tanto por parte dos alunos quanto pela própria escola.

Simultaneamente, o parecer de um dos alunos demonstra que por trás de um interesse imediato em tocar, o convívio com o ensino musical, leva ou desperta outras expectativas frente a aprendizagem. Sendo assim, a imitação, inicialmente necessária, dá lugar a busca por conhecimentos específicos, envolvendo a percepção, leitura e grafia musical. Segue o depoimento de Sílvio, um dos alunos de violão do C.E.M.:

*"Então eu tinha um professor muito bom ali. Eu chegava a trazer 5 músicas prá ele assim, eu só queria que ele cifrasse a música, me desse a batida ali, o jeito que tinha que fazer. Eu não tinha essa preocupação que hoje eu tô querendo ter, de conhecer por quê, de aprender cifrar ela né? Escutar e cifrar. Então hoje eu quero aprender a fazer isso aí né?". (Aluno entrevistado em 04/06/94)*

Desta forma, a busca pelo conhecimento dos elementos musicais age como motivação, resultando em uma necessidade de ação sobre os materiais musicais. Esta ação vai além do tocar o instrumento. Conforme Martins (1989a), é necessário organizar os sentimentos para que estes adquiram significado e sejam transformados em música gerando conhecimento em diferentes níveis de compreensão e domínio, capacitando a criação ou expressão de significados musicais:

*"O significado surge como resultado da compreensão do processo de transformação que possibilita que o sentimento - matéria-prima processada, elaborada e refinada - seja organizado de maneira coerente, adquirindo assim inteligibilidade.*

*(...) Surge então a relação intrínseca criação-expressão que, para efeito de registro ou grafia, exige o domínio de um sistema de notação que é também bastante específico. Assim se estabelece a relação música-significado-conhecimento. Em música conhecer é transformar, é dar significado a" (Martins, 1989. p.10).*

Aprender o sistema de notação musical tradicional seria *um* dos meios de se atribuir significado ao fazer musical. Atividades envolvendo a audição, performance e composição<sup>7</sup>, deveriam ser estimuladas e desenvolvidas, com o intuito de ampliar a possibilidade de manipulação dos materiais musicais em várias direções.

### **O ensino de música referente ao 1º e 2º graus escolares**

Apenas três dentre vinte e nove alunos tiveram a oportunidade de vivenciar aulas de música na escola regular durante a infância. Este dado destaca dois aspectos: a influência musical que o indivíduo recebe através do meio social em que vive, e a falta de oportunidade de acesso à educação musical durante o período escolar.

No primeiro aspecto, a exposição a diferentes tipos de estímulos musicais propicia situações informais de aprendizagem, gerando interesses e expectativas diversificadas em relação à música. Estas são absorvidas e posteriormente trazidas para as salas de aula. Um aluno que não tem a chance de participar de aulas de música dentro de seu currículo escolar perde, de certo modo, a oportunidade de vivenciar, trabalhar, conjugar e discutir efetivamente as influências recebidas com um conhecimento musical estruturado.

O segundo aspecto reflete a demora ou a ausência de contato com os materiais musicais, no sentido de que a participação em uma musicalização gradativa não ocorrerá durante o período ótimo de aprendizagem, ou seja, acompanhando, desde o início, a idade escolar. Enfatiza-se assim um certo elitismo, pois somente aqueles que tivessem condições de recorrer a aulas de música em um contexto externo à escola regular desfrutariam do convívio e manipulação dos materiais musicais.

<sup>7</sup> A audição, performance e composição mencionados aqui seguem a terminologia descrita por Swanwick (1979), abrangendo também suas sub-divisões, como, por exemplo, a improvisação musical.

Tanto em Porto Alegre quanto em Minas Gerais existem escolas estaduais e particulares em nível de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus que incluem aulas de música no currículo. Algumas oferecem, inclusive, aulas coletivas de instrumento ou coro infantil/juvenil, realizadas fora do horário escolar, mas dentro da própria escola.

Entretanto, o que prevalece, em linhas gerais, é a ausência de aulas de música na maioria da rede pública e particular de ensino, gerando, no aluno interessado em aprender, uma espera referente a sua condição financeira ou disponibilidade de tempo para ter acesso à escola alternativa.

Acredito que o ensino musical em escolas regulares pode cooperar significativamente na qualidade do trabalho realizado em escolas alternativas. Um aluno que vivenciasse uma musicalização estruturada antes de lidar com o instrumento musical poderia desenvolver expectativas pessoais que não teriam oportunidade de serem efetuadas no ensino regular, como por exemplo, trabalhar um estilo musical específico com maior profundidade.

O inverso, ou seja, a contribuição de escolas alternativas com um provável ensino de música oferecido na rede regular também poderia trazer frutos proveitosos. No entanto, essa possibilidade permanece apenas como uma hipótese, pois para que ocorra um intercâmbio efetivo seria necessário um maior investimento, preocupação e instrumentação adequada na formação do educador musical.

## Considerações finais

Uma outra constatação também obtida através das entrevistas foi a de que oito dentre quatorze dos alunos (57 %) haviam tido aulas particulares de música antes de estudar no C.E.M. Este é um dado significativo, pois reflete o interesse pela aprendizagem ou prática musical em grupo. Conforme foi relatado durante o artigo, as escolas alternativas de música ocupam um espaço cada vez maior na sociedade.

Mudanças de posturas frente à música como, por exemplo, o reconhecimento do valor da música popular - seja como arte ou pela crescente influência que exerce na população - implicam em abordagens mais abrangentes quanto a estilos e repertórios por parte dos profissionais que se dispõem a ensiná-la. O ponto observado é o fato de que as escolas alternativas tentam se aproximar dessa dinâmica.

Desta forma, recai sobre o professor a "obrigação" de cobrir o âmbito das opções oferecidas, assim como o desfrutar da possibilidade real de concretizá-las, visto que a escola alternativa se propõe a isso. Este aspecto simultaneamente revela os limites que



um profissional enfrenta diante das possibilidades de atuação musical. O ajustar-se às expectativas de cada aluno é uma tarefa difícil. Existe um limite de ação e de flexibilidade ao qual o profissional consegue adaptar-se. O período destinado à formação musical (em nível acadêmico ou não) deveria fornecer subsídios para a ampliação dessas fronteiras.

Além disso, devemos ter em mente que o conceito de música é mais abrangente do que a relação entre estruturas. A música também "surge de usos específicos do som - em si mesmos limitados - na mediação com processos sociais, institucionais e subjetivos" (Bennett, 1993. p.4), provocando intenções determinantes na formação de músicos amadores ou profissionais e na relação destes com a prática musical.

A atribuição de diferentes funções à música envolve objetivos distintos e específicos a serem alcançados. O que não se pode perder de vista é a criação de *pontes* entre os polos envolvidos, de modo que o indivíduo adquira condições de transitar entre sua expectativa e a possibilidade de concretizá-las.

## BIBLIOGRAFIA

- BENNET, Tony et all. *Rock and Popular Music - Politics, Policies, Institutions*. London, Routledge, 1993.
- CUTIETTA, Robert A. The Musical Elements: Who said They're Right? *Music Educators Journal*. Reston, May/1993, 79(9):48-53.
- GREEN, Lucy. *Music on Deaf Ears - Musical meaning, Ideology, Education*. Manchester, Manchester University Press, 1988.
- KINGSBURY, Henry. *Music, Talent and Performance : A Conservatory Cultural System*. Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- MARTINS, Raimundo. Sentir ou Pensar? O Paradoxo da Conhecimento em Música. *Em Pauta*. Porto Alegre, UFRGS, 1989, 1(1):7-11
- \_\_\_\_\_. A Abordagem Cognitiva em Educação Musical: Pressupostos e Características. *Em Pauta*, Porto Alegre, UFRGS, 1990,1(2):5-14.
- SLOBODA, John A. Talent, Motivation, Background and Success. (a ser publicado) *Music Psychology*. United Kingdom, s.d., 15 p.
- \_\_\_\_\_. *The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music*. Oxford, Clarendon Press, 1985. (Oxford Psychology Series, 5).
- SWANWICK, Keith. *A Basis For Music Education*. London, Routledge, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Music, Mind and Education*. London, Routledge, 1988.
- VULLIAMY, Graham. What Counts as School Music? In: \_\_ Explorations in the Politics of School Knowledge. Nafferton, Studies in Education Ltda, 1976. p. 19-34.

## Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões sobre prática de ensino de música

**Irene Tourinho<sup>1</sup>**

### Introdução

Se a música é a razão fundamental da nossa atividade reflexiva e prática, aqueles que se dedicam à criação musical têm importância assegurada para a existência destas atividades. Entretanto, as músicas são, simultaneamente parte, resultado e indicadoras de processos onde criadores, apreciadores, intérpretes e outros indivíduos de alguma maneira envolvidos com música, têm diferentes funções. Mesmo entendendo este caráter profundamente coletivo e relacional da prática musical, muitas vezes reduzido à produção - num extremo - e à recepção - em outro, não ignoramos um fascínio especial em torno daqueles que criam música.

É certo que fascínio comparável também privilegia os intérpretes, de tal maneira que muitos ouvintes jamais chegam a saber quem foram os compositores de músicas que freqüentemente ouvem com prazer acumulado. Os compositores, nestes casos, são quase abstrações. Ao mesmo tempo, grupos significativos de ouvintes e de profissionais que fazem a intermediação entre as músicas e nós, também tornam-se, neste processo, abstrações.

Não há dúvidas de que o esforço para fazer e manter a música algo vital para todos os indivíduos ocupa muito mais gente do que costumamos considerar. A indústria de produção, propaganda, distribuição e pesquisadores de públicos são exemplos de um "mundo" que - condicionado ao lucro que a música gera - vive também para e da vitalidade que ela tem junto aos ouvintes (Burnett, 1993).

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), Membro do Conselho Editorial da ABEM.

Para os educadores, nem sempre estes profissionais são fonte de igual interesse e, certamente, têm importância diferenciada nos processos de aprendizagem e ensino de música. Porém, dificilmente retirá-íamos dos compositores e intérpretes uma condição privilegiada nestes processos. Musicólogos e etnomusicólogos, complementando as áreas de estudo convencionalmente tratadas em relação à música, não mereceram, até agora, a devida atenção e curiosidade por parte dos educadores. Entre todos - compositores, educadores, musicólogos, etnomusicólogos e intérpretes - ainda é forte o silêncio, o desconhecimento e a desconsideração. A impressão é de que cada um se acha mais "dono" das músicas que os outros.

A falta de diálogo entre os profissionais ligados às diversas linhas de estudo da música limita as chances de construirmos novas questões e futuros entendimentos que poderiam representar focos de discussões importantes, tanto para cada área, quanto para possíveis junções entre elas. Como processos educativos são comuns a todos, nós educadores talvez fossemos os que deveriam ter ouvidos mais abertos para estas trocas.

A necessidade desta abertura é ainda mais evidente quando o assunto é prática de ensino, principalmente porque este é um tema abrangente e, portanto, perigosamente permissivo. Qualquer um desses assuntos poderiam ser tratados: relação teoria e prática, formação de professores, currículo, pesquisas sobre ensino, capacidades específicas de alunos, método, avaliação, valores e justificativas para o ensino de música, tendências da literatura sobre o tema...

Pensando nestas alternativas, no perigo de vaguear superficialmente sobre muitos temas e na necessidade de diálogo, proponho-me, neste trabalho, a retomar algumas perguntas que o compositor Jmary Oliveira (1994) apresentou durante um encontro de educação musical. Retomo estas perguntas pensando que, para os educadores, é imperativa a formação de concepções pessoais e profissionais sobre o sentido e o significado do ensino e aprendizagem musical.

### **Um compositor interroga e uma educadora pergunta**

O fato de um compositor reconhecidamente experiente e atuante interrogar a área de educação musical é estímulo suficiente para esta tentativa. Como desconheço outros diálogos desta natureza ocorridos entre nós, sinto-me, como principiante, no direito de comentar apenas algumas questões, mas disposta a continuar esta aprendizagem em oportunidades posteriores. Oliveira justifica seu trabalho com uma pergunta chave: "Há algo mais efetivo para entender uma área do que verificar os questionamentos levantados por aquela área?" Justifico este diálogo perguntando: Há algo mais efetivo

para aprofundar o entendimento de uma área que discutir os questionamentos levantados para aquela área?

O próprio autor entende que os questionamentos que uma área não levanta também são parte daquilo que se deve compreender sobre a área. Assim, ele se permite complementar certas perguntas, desdobrar outras e inverter algumas, deixando o educador atônito com o bombardeio de interrogações, mas certo da eficiência do método que o compositor utiliza.

A visão da área que Oliveira compõe evidencia uma diversidade de focos e abordagens de reflexão provavelmente menores que as diferenças existentes em termos de práticas de ensino de música no país. Mesmo assim, é razoável supor que ao retomar o trabalho do compositor, estas reflexões possam se indicar pontos relevantes para a compreensão de questões da prática de ensino de música. Além disso, acredito que educadores e compositores têm algo a trocar e a contribuir entre si... até que outros participem do diálogo. Falarei por mim, ciente de que penso como muitos educadores e de que outros certamente levantariam questões que me escaparão.

Em seu texto, Oliveira apresenta mais de sessenta questões que o fazem, sem dúvida, merecer sua auto-definição como “apologista das perguntas” (p.19). Mesmo quando ele diz “não ousou perguntar” (p.19), acaba perguntando. As interrogações que Oliveira oferece são decorrências, contrapontos e redirecionamentos baseados em outras tantas questões retiradas de mais de uma dezena de textos de educadores musicais.

Segundo o compositor, os questionamentos “estão propositadamente fora de contexto”; porém, ao retirá-los, outro necessariamente aparece. Neste “novo” contexto, o compositor defende a prática da pergunta e afirma ter verificado, como docente, que “respostas para perguntas que não interessam ou que fogem à compreensão do discente, muito pouco acrescentam” (p.20). A defesa desta prática da pergunta vem da idéia de que “respostas geralmente anunciam apenas um ponto de vista” (p.19). Se, porém, como ele mesmo diz, as perguntas possibilitam-nos “sonhar a respeito das situações, soluções e *respostas possíveis e impossíveis*”<sup>2</sup>, por que haveríamos de aceitar que “um ponto de vista único” é característica das respostas?

Oliveira nos diz que pode ser “considerado um educador musical” mas, “de forma alguma um especialista em educação musical” (p.19). Mais adiante ele confessa: “é o educador dentro de mim pensando alto” (p.26). Estaríamos tratando aqui, simultaneamente, com possibilidades e impossibilidades? E, não seria “verdadeiro” admitir

---

<sup>2</sup> Grifo da autora.

que em determinadas circunstâncias a possibilidade de ser educador exista e, em outras, esta identidade seja impossível? Se sim, começamos a nos permitir um certo espaço para respostas, desde que possam oferecer alternativas para novas questões. Encontram-se assim o educador e o compositor que, juntos, podem afirmar: "gerar novas perguntas" (p.20) é o que nos interessa em relação às respostas. Buscar respostas que sejam, a um só tempo, possíveis e impossíveis, pode ser uma primeira idéia-sugestão de compositor para educador.

### Conhecimento e valor da música

A primeira pergunta que Oliveira cita é tão básica quanto avassaladora: "existe educação musical no Brasil?" Justificadamente ele chama atenção para o nosso "desconhecimento da história" (p.20). Dialogando, entendo que os educadores carregam uma ansiedade maior. Além de nos (pré)ocuparmos com o desconhecimento e de tentar lançar nossas visões para o ainda desconhecido, colocamo-nos também o ofício de perguntar: o quê se pode e deve fazer com aquilo que conhecemos - ou pensamos conhecer? É neste sentido que o educador, aceitando que deva "ao menos ser curioso" (p.22), precisa enfrentar, aceitar e escolher - numa medida capaz de gerar algumas perguntas - diversos papéis. Ser "impelido a assumir o papel de historiador, musicólogo..." (p.21) talvez seja ossos de um ofício que mistura práticas e anseios nem sempre precisos e coerentes.

Alguém põe em dúvida o fato de música ser ou não conhecimento? Os compositores talvez não tenham que se debater com este tema pois, no texto, Oliveira estranha nossas reflexões em torno desta pergunta (p.22). Porém, para os educadores, ela continua sendo questão de profundo interesse. Talvez uma daquelas questões permanentes. Que a "música e as outras artes ainda não são vistas por muitos educadores e comunidades como tão importantes quanto outras disciplinas acadêmicas" (Knieter, 1991:263) é situação que os educadores conhecem e sofrem com ela.

Quando os educadores refletem sobre música como conhecimento, vão mais além. Queremos construir caracterizações sobre esta forma de conhecimento, tanto para pensar em suas possíveis especificidades, quanto para dimensionar suas influências e contribuições para a formação dos indivíduos. É claro, então, que se considerarmos a dinâmica e complexidade (historicidade) dos processos de criação musical - num extremo - e apreciação - no outro, somando a estes os de formação (institucionalizada ou não), dificilmente poderíamos antever um fim para esta reflexão.

Conforme o compositor declara, os aspectos de geração, aprendizagem e transmissão de conhecimento “não se referem a descobertas de varinha-de-condão postas à disposição do educador” (p.22). Mas existe algum aspecto “varinha-de-condão”? Oliveira, por exemplo, circunstancia a questão da possibilidade de aplicações subseqüentes de determinados conhecimentos musicais, com outras três perguntas: onde, quando e como (p.22). Neste sentido, somos mais bruxos que fadas! No nosso caldeirão educacional, acrescentaríamos, para exemplificar: *por que* se preocupar com aplicações subseqüentes de conhecimento? *Como justificar* educacionalmente tais procedimentos? *Para quem* isto seria importante? *Em que medida e sob que condições* tais métodos favorecem a geração, a aprendizagem e a transmissão?

Música como conhecimento e/ou música como sentimento. O compositor parece incomodado com o fato de que “qualquer que seja a crença acredita-se na geração, na aprendizagem e na transmissão” (p.22). Entendo que estes termos, freqüentemente, carregam conotações de rigidez e determinismos que reduzem muito da fluência, do acaso e da imaginação que acompanham as ações de ensinar e aprender. Porém, se pensarmos - como acredito que muitos de nós, educadores, pensamos - nos vários sentidos que aqueles termos também carregam (construção, recepção, pedagogia, apreciação, criação, compreensão, didática), talvez possamos explicitar melhor a crença dos educadores sobre geração, aprendizagem e transmissão de conhecimento.

Baseando-nos, então, em concepções mais amplas, é certo que um importante foco da nossa profissão concentra-se neste tripé formado pela geração, aprendizagem e transmissão de conhecimento musical. Mas, esta concentração não significa um aprisionamento ou um pensamento apenas voltado para os aspectos práticos e mais imediatos de uma aula de música. Significa entender geração, aprendizagem e transmissão (pensando nas idéias que estes conceitos agregam) como processos. Este entendimento supõe que estes processos sejam vistos em convivência com muitos outros temas e ações paralelas, complementares e interdependentes.

Neste sentido, quando falamos em geração estamos também pensando, por exemplo, em pesquisa; em formas de interpretação de determinados conteúdos e situações educacionais, ou em fatores afetivos e motivadores que podem interferir na disposição dos indivíduos para perceber, valorizar e criar música. Da mesma maneira, quando falamos em aprendizagem, pensamos, por exemplo, em compreender os processos de desenvolvimento da atenção e memória auditiva; em distinguir certas habilidades e capacidades que possam beneficiar a familiarização dos indivíduos com música, ou em descrições alternativas de formas de envolvimento dos indivíduos com música. Transmissão nos leva a pensar, concluindo estes exemplos, em abordagens diferenciadas

sobre um mesmo conteúdo; em formas de ampliar, relacionar e dar seqüências ao que se pretende ensinar, ou em seleção, organização e avaliação de conteúdos.

Concordo que somos "um número insignificante de pessoas" (p.23) dedicadas a estas questões e "crentes no valor da música" para a formação dos indivíduos. Entretanto, não é relevante para nós, sabermos "qual a *quantidade* ideal" dessas pessoas "para tornar *desnecessária* esta pergunta" (p.23). Interessa-nos saber, em lugar disso, sobre a *qualidade* desses valores, suas nuances culturais, sociais e de faixas etárias. Buscamos, ainda, entender como e quando certos "valores" apreendidos através, ou atribuídos à música, permitem associá-la com outras atividades humanas. Entender as variações que existem neste sentido - de idade, gênero, classe social - também são questões que nos atraem.

Se o compositor acusar o educador de "querer abraçar o mundo com as pernas", o julgamento talvez se estenda indefinidamente. Isto porque, como sugere Mário de Andrade<sup>3</sup>, ser professor é uma atitude de alma e não há julgamento que possa ser definitivo face a esta condição. Sei que esta idéia parece demasiadamente romântica mas a intenção é ressaltar uma dimensão de aspiração utópica e, de alguma maneira, transcendente, que o educador deve alimentar. Regis de Moraes (1986) é sensível a isto quando diz que o ensino deve voltar-se para a pessoa e "tentar uma caminhada no sentido do melhor que uma época pôde idealizar a partir de suas angústias, sonhos e necessidades" (p.15). Julgo, então, que perguntas sobre o valor da música *não devam* se tornar desnecessárias. Indo um pouco mais adiante, a hipótese de que estas perguntas se tornem inúteis, percam seu interesse ou cessem de produzir questões alternativas, parece-me ser uma impossibilidade.

As questões relacionadas a "valores", da música ou das outras artes, sempre foram objetos de contínuo debate e especulação tanto filosófica, quanto histórica ou sociológica. Não são questões, como todos sabem, imutáveis ou generalizáveis. Tempos, espaços e culturas diferentes tiveram, têm e terão concepções variadas sobre música, suas funções, práticas e, portanto, valores atribuídos ou ligados a ela (Rainbow, 1995). Entendo que Oliveira deva carregar, como compositor e educador, angústia e cansaço semelhantes aos nossos frente a esta necessidade - ainda bastante presente - de argumentar sobre o valor da música nas instituições de ensino.

<sup>3</sup> em Catálogo da Exposição Mário de Andrade: "Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta", São Paulo: Centro Cultural São Paulo, agosto/outubro, 1992, p.12.



Talvez Oliveira tenha tentado nos alertar, com alguma razão, para os vícios e redundâncias que podem estar acompanhando nossas discussões sobre conhecimento e valor da música. Neste sentido, penso que o compositor pode novamente estar nos inspirando e provocando. Quem sabe poderíamos também explorar outras questões, nesta mesma linha, porém, com focos mais precisos? Por exemplo: Como certos grupos aprendem a atribuir determinados valores a diferentes tipos de música? Como a questão de valor pode ou é tratada na escola? Como estes valores são demonstrados e intercambiados? Quando certos valores são contraditórios num mesmo grupo? O quê se entende por valor educacional da música em relação a grupos específicos? Que particularidades podem ser explicitadas e evidenciadas quando falamos sobre valor educativo da música?

Tenho dúvidas sobre como um compositor avaliaria a qualidade destas perguntas. Ao lidar com certas questões dos educadores, Oliveira afirma: "minhas perguntas são muitos mais simples" (p.24). Logo em seguida ele questiona: "O que é criatividade? O que é compor? O que é música?" (p.22). Será que uma pergunta simples significa, necessariamente, menor complexidade? Ou, simples respostas? Como é que avaliamos a simplicidade de uma pergunta? Acredito que a experiência de Oliveira tenha lhe permitido tratar certas questões com segurança e profundidade. Porém, cabe perguntar, à maneira que ele sugere: Simples para que ou quem? Quando? Por que?

Questões sobre criatividade se juntam, no texto de Oliveira, com o tema do conhecimento musical. Como compositor, ele observa que criatividade é "um tópico com o qual deveria sentir-me em casa" (p.23). Afirma, ainda, "que o conhecimento libera o compositor de influências maléficas" (p.23). Sem querer retomar aquelas reflexões - tão preciosas para os educadores - sobre, por exemplo, qual tipo de conhecimento estaríamos falando e como este "conhecer" se processa, pergunto: todo conhecimento é "bom"? É benéfico? Há um valor ou qualidade absoluta que se aplica a todo e qualquer conhecimento?

O compositor chama nossa atenção para perguntas que possam ser "aptas a incluir ou sugerir reflexos discriminatórios" (p.28). Este cuidado aplica-se, também, às afirmações ou às respostas. A linguagem (escrita ou falada), "meio de troca através do qual a educação é conduzida" (Bruner, 1986:121), sempre oferecerá estes riscos. É claro que o compositor, ao defender o conhecimento como fundamental para qualquer atividade musical, questiona aqueles mitos que tentam nos convencer de que "todos os compositores sabem lidar com análise ou com processo" e de que todos "são espontâneos e inspirados". Porém, perguntas, afirmações e respostas fora de contexto podem receber falsas interpretações ou sentidos que, lamentavelmente, deturpam, adiam ou impedem possíveis discussões.

Como educadora, diria que todos os compositores - se quisessem - poderiam contribuir para a nossa compreensão sobre, por exemplo, criatividade. A explicitação de suas "crenças" e dúvidas, juntamente com algumas descrições de seus processos de trabalho já iniciaria uma discussão valiosa. Ainda como educadora e tentando ser curiosa - seguindo o conselho de Oliveira - pergunto: por que (ou para que) os questionamentos que oferece em seu texto estão "propositadamente fora de contexto?" (p.20) Qual era o propósito? E, para concluir esta parte: tendo feito uma seleção de perguntas de textos de educadores, por que (ou para que) procura "evitar identificar quando os questionamentos são citações, perguntas-perguntas, ou perguntas-respostas?" (p.20) Quais seriam as diferenças entre estes tipos de questionamentos? Que significam as "perguntas-protesto"? Por que evitar qualificá-las?

## Musica e sociedade

Toda sociedade cria expectativas em torno de seus profissionais. Os profissionais, por sua vez, também criam expectativas sobre seus pares. O mito da formação artística como capaz de desenvolver indivíduos integrais é corretamente questionado por Oliveira (p.25). Esta idéia do artista como um ser especial tanto serviu para nos diferenciar como para nos marginalizar. Sendo especial, entenderam que o artista deveria receber certos privilégios mas, ao mesmo tempo, poderia também prescindir de outros. A educação foi - e às vezes ainda o é - um dos "privilégios" que muitos aceitaram como dispensável ao artista.

Esta concepção do artista como ser especial já evoluiu. Demonstração disso é, por exemplo, o crescente número de escolas, cursos e programas de formação em artes, exclusivamente criados e planejados para atender à educação do artista. Se a escola forma, ou não, "artistas" é debate que não caberia aqui. Entretanto, mesmo ciente desta progressiva mudança de concepção sobre o artista, observo que o termo "evolução" provocou uma enorme contrariedade no compositor. A palavra "evolução", no julgamento de Oliveira, "tem sido felizmente evitada devido aos mal-entendidos que acarreta" (p.29).

Sabemos que este termo ficou bastante atrelado às idéias - tomando o caso da cultura como paradigma - da existência de um desenvolvimento uniforme e de que "cada sociedade" percorreria "as etapas que já tinham sido percorridas pelas sociedades mais avançadas" (Laraia, 1986:34). Nesta sentido, o termo "evolução" passou a ser usado como sinônimo de "progresso" que, por sua vez, compreendia-se como mudança do simples para o complexo ou, do pior para o melhor.

Entendo, então, que o compositor possa ter partido destas concepções quando avalia a palavra “evolução” como “associada a um eurocentrismo exacerbado e a regimes totalitários da primeira metade do século”(p.29). Mas esta concepção de “evolução” também evoluiu, justamente a partir das críticas e questionamentos à certas premissas teóricas que permitiram aqueles tipos de associação. De qualquer forma, será que “evitar” é a solução para “felizmente” nos liberarmos de “mal-entendidos”? O eurocentrismo não seria uma perspectiva que vigorou através de imposições sobre as quais demoramos a clarificar os “mal-entendidos”?

Para os educadores, o “mal-entendido” demanda esforços na direção de “bem-entendidos” ou até, “mais-ou-menos entendidos”. Evitar não seria o caso; clarificar, sim. Penso que Oliveira não teria problemas com isso pois comenta, em outro texto recente, que “a formação acadêmica do educador musical *evoluiu* de hinário patriótico ambulante” (...) para o educador ainda sem delimitação clara e funcional de seu campo de trabalho” (Oliveira, 1994b p.21)<sup>4</sup>.

O campo de trabalho do educador é, assim como sua formação, construído a partir de “tarefas consideradas relevantes e próprias, relacionadas com uma cultura ou com atividades de uma cultura” (Oliveira, 1994b). Pensando nesta afirmação sobre a qual educadores não discordariam, como entender Oliveira quando pergunta: “Mas, o que tem a ver a nossa realidade sócio-cultural com a música?” Polêmico e instigante, o compositor nos provoca para, logo a seguir, declarar: “Quanto a nossa realidade sócio-cultural afirmei certa vez que não gosto da realidade do nosso país. Como compositor eu quero transformar esta realidade”(p.26).

Se a música nada tem a ver com a realidade sócio-cultural, porque a transformação desta realidade é um desejo explicitado pelo autor *enquanto compositor*? Não posso, como educadora, dar-me ao luxo de ter “receio das respostas” (p.26). Quando o compositor-educador pensa alto, quer transformar uma realidade que diz não gostar. Quando a educadora pensa, ela tenta achar, primeiro, algo que goste. Depois, caminhos para transformar - mesmo o que gosta.

Esta mesma realidade que o compositor não gosta, produziu “a defesa de partir-se do familiar do aluno”, idéia que o compositor “concorda plenamente” (p.28). Também é esta realidade que “pouco ou nada” tem falado “a respeito do ponto de chegada” (p.28), silêncio que nem compositor, nem educadora, apreciam. Mas será que ponto de

---

<sup>4</sup> Grifo da autora.

partida e ponto de chegada podem ser sempre distingüíveis? Quando o educador fala que "só o fim da fila - o aluno - é avaliado" (p.30), podemos entender que o aluno, no caso da avaliação, é ponto de partida e de chegada?

A crítica do compositor em relação à avaliação é contundente e aplicável a outros aspectos do processo de ensino. Ao concordarmos que o aluno deva ser o *ponto de partida* para o ensino, é inevitável pensar que o professor precisa *chegar ao ponto* de conhecer e compreender quem é este aluno, como ele aprende, percebe, ouve e valoriza música. Poderíamos dizer também, que ao reconhecer um ponto de partida para a sua prática, o professor necessariamente percebe um ponto de chegada na sua formação. Neste sentido, a atualização do professor inclui "a necessidade de por em dia" (p.30) seus conhecimentos sobre os alunos com quem deverá trabalhar para que pontos de partida e pontos de chegada não pré-determinem uma trajetória única para o ensino. Dificilmente o termo atualização nos liberaria de algum entendimento de condições, conteúdos ou práticas existentes, principalmente quando entendemos que "temos de improvisar conteúdos no dia a dia"(p.30).

Oliveira termina seu texto confessando "não sei bem porque" (p.33) e cita uma última questão: "Será que o perfeito entendimento do paradoxo não nos aproximaria do caos final?" Como educadora, *não sei bem porque* o compositor evita identificar tipos de questionamentos, evita alguns termos pelos "mal-entendidos" que podem acarretar, declara "sem comentários" para certas questões(p.28), afirma "não estou julgando ou assumindo posição" (p.27) e encerra assunto dizendo "esta (*pergunta*) definitivamente me põe fora da discussão" (p.24).

Também *não sei bem porque* mas senti que a questão final citada pelo compositor poderia ser alterada. Ficaria assim: Será que imperfeitos entendimentos de certos paradoxos não nos distanciaria de possíveis caos? A prática de ensino, assim como a prática do diálogo carrega sempre muitos paradoxos sobre os quais poderíamos - no máximo - construir apenas imperfeitos entendimentos. A criação, já disseram, pode surgir da percepção do caos - distanciando-se deles. Guardo o desejo de continuar este diálogo, rever certas imperfeições de entendimento e aproximar-me de outras criações que o compositor produza a partir do caos paradoxalmente criado pelos educadores musicais (os educadores são musicais?).

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Mário de. *Curso de Filosofia e História da Artes* (Curso ministrado no ano de 1938 na Universidade do Distrito Federal) Centro de Estudos Folclóricos - GFAU - SP (mimeo) 1955.
- BRUNER, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- BURNETT, Robert. The popular music industry in transition. *Popular Music and Society*, V.17, N.1, Spring 1993, p.87-113.
- KNIETER, Gerard. Teaching and learning philosophy in the musica education doctoral program. *Journal of Aesthetic Education*, V.25, N.3, Fall 1991; p.259-275.
- LARAIA, Roque. *Cultura - um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- MORAIS, Regis. *O que é ensinar*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- OLIVEIRA, Jamary. A educação musical no Brasil: primevos e postrídio. *Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, 1994, p.18-35.
- \_\_\_\_\_. A educação musical contemporânea na perspectiva de um compositor. *NEA - Núcleo de Estudos Avançados*, Curso de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado, UFRGS, 1994b, p.17-22.
- RAINBOW, Bermarr. The challenge of history. *Philosophy of Music Education Review*. V.3, N.1, Spring 1995; p.43-51.

Fotolitos e Impressão  
P&A GRÁFICA E EDITORA LTDA.  
Avenida Iemanjá, 365 - Armação  
Cep 41715-320 - Salvador - Bahia  
(071) 371-1665

