

**ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE EDUCAÇÃO
MUSICAL**

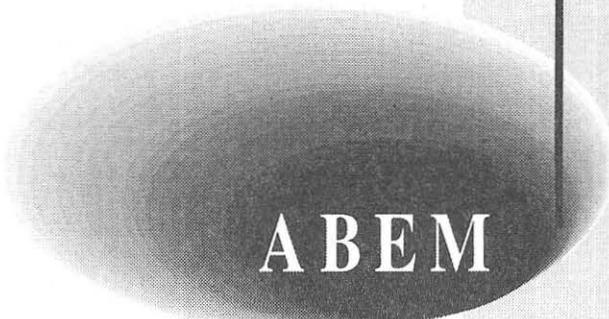
REVISTA DA



ABEM

ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE EDUCAÇÃO
MUSICAL

REVISTA DA



A B E M

Nº 4 ANO 4 SETEMBRO/1997

Associação Brasileira de Educação Musical
A B E M

DIRETORIA 1995 - 1996

Presidente

Vanda Bellard Freire

Tesoureira

Leda Maffioletti

Conselho Editorial

Oscar Dourado (Presidente)

Alda Oliveira

Glacy Antunes

Rosa Fucks

Diretores Regionais

- Região Norte

Luís Oliveira Maia

- Região Nordeste

Cristiane Maria Almeida

- Região Sudeste

Marisa Fonterrada

- Região Centro-Oeste

Ana Guiomar Souza

- Região Sul

Magali Kleber

Publicado com o apoio da
Escola de Música da Universidade Federal da Bahia

Editor: Oscar Dourado

Endereço de contacto:

Escola de Música da Universidade Federal da Bahia

Rua Basílio da Gama s/nº

Canela - CEP 40110-140 - Salvador - Ba

Tel/fax: (071) 336-1445

336-7421

Sumário

O modelo da Educação Musical no Brasil: um drama em três atos inconguêntes - <i>Ilza Nogueira</i>	9
Pesquisa em Sociologia da Educação Musical - <i>Lucy Green</i> , trad. <i>Oscar Dourado</i>	25
Um estudo sobre a <i>Sequenza III</i> , de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula - <i>Bernadete Zagonel</i> .	37
A dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música - <i>Eduardo Luedy</i>	53
Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares) - <i>Alda Oliveira, Jusamara Souza</i>	61

Apresentação

A necessidade da revisão da Educação Musical no Brasil tem sido um alvo constante de diversas considerações. Insatisfeitos, aguardamos por iniciativas, por parte das instâncias federais, que venham a produzir resultados efetivos na área. A criação da CEMÚSICA seria a abertura de um espaço onde assuntos dessa natureza encontrariam solo fértil. Nossa associação tem nos seus quadros um número de especialistas, que poderia contribuir efetivamente na equação dessas medidas.

A consciência de todo o emaranhado de aspectos sociais envolvidos no ensino de música poderá ser de alguma valia nas nossas avaliações acerca da musicalidade de nossos alunos, fazendo-nos responder de maneira mais sensível às suas convicções mais genuínas a respeito do significado da música e de sua importância cultural.

A tarefa de realizar um levantamento sobre a produção oriunda dos nossos cursos de Pós-graduação, e com isso iniciarmos uma avaliação qualitativa desse produto, dos cursos aonde realizam-se esses trabalhos, e nosso desempenho docente, está preliminarmente colocada. Após esses anos de existência dos estudos a nível de Pós-graduação no País, a diversidade de perfis está posta e suscita discussões.

A Revista da ABEM nº 4 aborda esses assuntos instigantes que esperamos venha contribuir com o desenvolvimento da massa crítica necessária a progressiva consolidação da excelência na Área.

Oscar Dourado
Editor

O Modelo atual da Educação Musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes

*Ilza Nogueira**

Prólogo

Há 17 anos sou Professora do Ensino Superior de Música no Brasil. Todo este tempo tem sido dedicado à didática de disciplinas teóricas no Curso de Bacharelado em Instrumento da Universidade Federal da Paraíba. Em 1978, recém ingressa na instituição, sem alguma experiência na docência do 3º Grau, participei da equipe de implantação do curso e fui sua primeira coordenadora. Assim como eu, a maioria dos professores do Departamento de Música da UFPB veio para a Paraíba em 1978, em função da criação do Departamento. Todos jovens profissionais iniciantes na carreira docente, éramos como um time sem treinador, com as mais variadas experiências acadêmicas e, conseqüentemente, com as mais díspares concepções sobre o binômio ensino-aprendizagem. Sendo a grande maioria formada por estrangeiros, pouquíssimos poderiam abraçar o trabalho de estruturar um currículo para o curso de Bacharelado em Música que se queria implantar. Com a legislação vigente do CFE (Resolução N°10 de 10/10/69) de um lado, alguns modelos de estruturas curriculares ativas do outro, tentando imaginar a “freguesia” do curso, os poucos destinados à tarefa encontravam-se diante de um quebra-cabeça embaralhado, tentando montar uma figura complexa. A resolução do CFE não se adaptava às condições da clientela, nem aos objetivos que pretendíamos. Mas tínhamos que obedecê-la para que o projeto do curso fosse aprovado pelo CONSEPE e, posteriormente, seu funcionamento fosse credenciado pelo MEC.

Hoje, passados 18 anos, nosso Departamento se encontra estudando uma reforma curricular, que a realidade atual demanda. Alguns dos alunos de então são os professores que elaboram o projeto, somando a experiência de ex-alunos desse curso à de docentes já capacitados em pós-graduação do país ou do exterior. A vivência nos coloca hoje em posição de grande vantagem, com relação à época inicial, porém

* Escrito em janeiro de 1996

a situação ainda se apresenta tão ou mais difícil quanto o fora: a mesma resolução de 1969, comprovada ineficiente em qualquer das muitas realidades do país, ainda entrava as melhores iniciativas; a vantagem da nossa experiência não se efetiva, gerando desinteresse pelo trabalho.

Não se pode deixar de admitir que a Educação Musical no Brasil já se organizou a ponto de haver formado uma associação de pares bem sucedida, a Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM, cujos encontros anuais, expressivos tanto em visitação quanto em nível de trabalhos, são amplamente conhecidos no país, começando a sê-lo no exterior; e cujo programa editorial tem-se revelado eficiente, motivante e penetrante. No entanto, temos que admitir também que esta associação ainda não se revelou politicamente forte para o Ministério da Educação. No relatório de atividades das primeiras diretorias (1991-1995), apresentados pela Dr.^a Alda Oliveira (OLIVEIRA, 1995, p.104-111), observa-se que a ABEM, em seus quatro primeiros anos de existência, esteve preocupada com questões de importância fundamental, como o entrosamento entre os pesquisadores, professores e músicos do país; o aumento da produção científica da subárea; o desenvolvimento da atitude crítica e reflexiva sobre os problemas atuais; a criação de núcleos de Educação Musical em algumas cidades brasileiras; e relações internacionais. A ABEM já demonstrou sua capacidade de motivar os educadores musicais, estimulando sua produção e promovendo seu entrosamento. Cremos, portanto, que ela tem nas mãos o poder de fazer-se escutar, o direito de abraçar as questões da política educativa em Música, e o dever de lutar pela valorização das recentes pesquisas sobre as quais a subárea de Educação Musical tem sedebuçado com empenho e competência. Se as questões fundamentais estão bem encaminhadas, é chegada a hora de direcionarmos esforços pela modificação da realidade educacional brasileira, a qual, como a Dr.^a Alda Oliveira observa, ainda não coloca a Música no lugar desejado pelos profissionais da área (OLIVEIRA, 1995, p.105).

As questões levantadas pelo SINAPEM em 1997 ainda são atuais! A área ainda se ressentida dos mesmos entraves à eficiência da capacitação profissional! Em 1986, o Ministério da Educação lançou um apelo às Instituições de Ensino Superior, através de um programa especial da SESu: "Programa Nova Universidade". Pedia que promovessem "a inadiável renovação da Educação Superior, através de uma revisão da legislação pertinente, refletindo sobre a necessidade da redefinição do papel do Estado na Educação, como um veículo que atue mais como promotor de meios e menos como um controlador e cerceador de iniciativas"¹.

¹ Trecho do texto de apresentação do Programa Nova Universidade.

Entusiasmado com as intenções expressas no texto do Programa Nova Universidade (renovação da política educacional a partir da reflexão dos educadores sobre o apoio estatal) e estimulado pela urgência do apelo do MEC (o qual via a renovação como “inadiável” em 1986), o Departamento de Música da UFPB elaborou um projeto para realizar, durante o ano de 1987, um Simpósio Nacional que discutisse a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no país: o SINAPEM. Este simpósio deveria elaborar uma proposta para o ensino de Música no Brasil, a qual resgatasse a valorização da Música na Educação, e promovesse o direcionamento da pesquisa na área aos objetivos acadêmicos. Questionando a política cultural e educacional do Estado com relação à Música, desejávamos discutir as bases de um projeto de ensino e pesquisa para a área historicamente localizado e efetivamente comprometido com a prática da música na formação educacional do brasileiro. Nossa meta era definir uma política educacional e cultural para a área, que representasse as nossas vivências de educadores e de músicos.

Com o apoio do CNPq, da Fundação CAPES, da SESu e da UFPB, realizamos o Simpósio em duas fases, distanciadas pelo período de seis meses². A execução em duas etapas propiciou condições para que as IES não representadas no fórum de debates tomassem conhecimento das propostas efetivadas na primeira fase, e participassem, indiretamente, das decisões do SINAPEM. Representam-se dez IES³, quatro instituições de ensino musical de nível médio⁴, o CNPq, a CAPES, a SESu, a Secretaria de Ensino de 2ª Grau do MEC (SESG), a Secretaria de Apoio à Produção Cultural do Ministério da Cultura (SEAP) e o Instituto Nacional de Música da FUNART.

As recomendações do SINAPEM foram amplamente divulgadas entre educadores e instituições de ensino musical, e encaminhadas aos setores competentes do MEC, MinC, CAPES, como também a algumas Secretarias de Educação (BA, PB). As recomendações concernentes à pesquisa e a pós-graduação se concretizaram com o apoio do CNPq e da CAPES: a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e a assinatura de um convênio multilateral para o intercâmbio didático na área de Música. As recomendações para o ensino musical de 1ª a 3ª Grau, entretanto, continuam aguardando uma apreciação consequente.

² 1ª fase: 12-16/1/87; 2ª fase: 6-10/7/87.

³ UFAL, UFRGN, UFPB, UFPE, UFMG, UFU, UFGO, UNB, UNI-RIO, UNESP e UFRGS.

⁴ Escola de Música Anthenor Navarro (PB), Fundação de Educação Artística (MG), FUNDARTE (RG), e Escola de Música de Brasília (DF).

Primeiro Ato: A Educação Musical Pré-profissionalizante

Como dissemos acima, as questões levantadas pelo SINAPEM há quase nove anos ainda são atuais. Com relação à Educação Musical a nível de 1^ª e 2^ª Graus, onde deverá acontecer o estímulo e a preparação para a formação profissionalizante, as constatações de 1987 podem e devem ser novamente subscritas hoje. Com base em dados concretos (respostas a questionários) e também informais, constatou-se naquela época:

- a) que após 15 anos de implantação da Lei 5.692/71⁵, o ensino da Música englobado às outras modalidades artísticas, independentes de dispositivos legais ou de reflexões de caráter ético e pedagógico, estava abandonado na maioria das escolas públicas e privadas do ensino regular de 1^ª e 2^ª Graus;
- b) que em conseqüência disso, o ensino da Música oferecido aos jovens ficara a cargo de entidades privadas de ensino musical, ou de algumas universidades;
- c) que o candidato ao 3^ª Grau em Música não recebia formação específica mínima necessária a nível de 1^ª e 2^ª Graus;
- d) que o país carecia de uma política educativa-cultural na área de Música;
- e) que as IES não formavam um número suficiente de professores capacitados para atuarem efetivamente no ensino de Música;
- f) que os órgãos da administração e fomento vinham promovendo cursos de reciclagem e atualização, os quais não apresentavam algum resultado satisfatório observável;
- g) que a despeito das teorias psicológicas ressaltarem a necessidade de trabalho educativo a nível do efetivo, da motricidade e das estruturas cognitivas com a criança na faixa etária correspondente à pré-escola e 1^ª Grau, havia um descaso para com o desenvolvimento infantil em termos musicais, justamente na idade mais propícia;
- h) que o professor polivalente representava uma farsa dentro do sistema educacional brasileiro;
- i) que as escolas públicas brasileiras careciam de espaços físicos adequados e materiais pedagógicos para a implementação da Educação Artística;

⁵ Hoje só temos que corrigir para 25 anos, desejando que em agosto de 1996 não estejamos comemorando o Jubileu de Prata da Lei 5.692/71!

- j) que no contexto da Educação Artística, não se encontrava condições necessárias à ação pedagógica específica de Música, com sistematização de conteúdos programáticos em etapas progressivas e interdependentes;
- k) que o Licenciado a nível de 2^a Grau não recebia o conteúdo necessário ao exercício da docência de Música nas primeiras quatro séries do 1^o Grau.

Em face das constatações expostas, o SINAPEM recomendava a obrigatoriedade do ensino de Música no 1^o e 2^o Graus, desvinculando da área de Educação Artística. Para constatar a atualidade destas questões, basta-nos consultar a produção científica recente em Educação Musical, divulgada nas publicações da ABEM. Sete meses depois de sua fundação⁶, a ABEM lança sua *Revista* (maio de 1992). O número inaugural traz um artigo da Dr.^a Alda Oliveira intitulado “A Educação Musical no Brasil”. Nesse artigo, a autora chama atenção ao aspecto reformista da Educação Musical no Brasil, cujo caráter tem se modificado ao sabor de propósitos políticos, de filosofia de época, movimentos educacionais e estéticos. Catequista no período colonial, ornamental no período imperial, elitista no período republicano, nacionalista no período da ditadura de Vargas, criativa e improvisativa nos anos 60 e *difusa* após a implantação da Lei 5.692/71, por causa das muitas possibilidades de interpretação da nova legislação:

“Estes anos foram difusos, porque a nova legislação trouxe diversas possibilidades de interpretações. Sendo colocada num período onde o professor estava experimentando o sabor da liberdade pós-orfeônica e a fruição de uma nova estética musical - o atonalismo - gerou posicionamentos radicalizados e incompreensões, e por outro lado, trabalhos de interesse e atualidade, quando os profissionais tinham competência para lidar com a nova abordagem ou com as suas linguagens específicas” (OLIVEIRA, 1992,p.38).

No trabalho intitulado “A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares”, publicado no segundo número da série *Fundamentos da Educação Musical* (ABEM, junho/1994), a Doutoranda Regina Márcia Simão Santos enfoca a experiência musical no atual contexto educacional brasileiro como um exemplo de “desencontro na educação formal”:

“Embutida no currículo pleno das escolas de 1^o e 2^o Graus como uma das linguagens de “Educação Artística”, como propõe o artigo 7^o da lei n.º 5692/71, a Música passou a atuar como “pano de fundo” para expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem auto-expressiva”(SANTOS, 1994, p.9-10).

⁶ Salvador- Ba, 22/8/1991.

Adiante, a autora diz que “quando o Parecer 570/77 do Conselho Federal de Educação definiu a ‘educação artística’ como área ‘sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’, não se seguiu ampla justificativa para este posicionamento” (ibidem,p.105). E em seguida, aponta uma proposta de currículo que ela considera adequada à natureza da aprendizagem musical.

Em “Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1^o Grau” (*Fundamentos da Educação Musical*, ABEM, maio/1993) a Dr.^a Irene Tourinho se refere à abordagem polivalente para o ensino das artes no 1^o e 2^o Graus, defendida pela Lei 5.692/71, como havendo confundido a prática pedagógica desse ensino, “instaurando uma falsa integração entre as artes, onde nem as diferenças nem as possíveis analogias entre elas pudessem ser trabalhadas”. Reconhecendo que “a prática demonstrou a ineficiência e superficialidade das atividades das salas de aulas de Educação Artística, esvaziando-as e silenciando seus defensores”, a autora admite que, embora já distanciados das “atividades pseudo-integradas”, a fase da pós-polivalência é confusa, ainda não tendo gerado modelos de interdisciplinaridade que sirvam à independência do pensamento musical e ao controle da percepção auditiva no ensino da Música (TOURINHO, 1993,p.110-111).

Em outra ocasião, abordando o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura (“Divertimento sobre Estágio Supervisionado”, *Revista da ABEM*, junho/1995), a Dr.^a Irene Tourinho considera a diminuição da clientela das graduações em Música, bem como da qualidade dos cursos como conseqüente da falta de seriedade no ensino de Música a nível de 1^o e 2^o Graus, e da falta de uma educação musical contínua e sistemática, desenvolvida desde o início da escolarização. Nem formando o gosto pela área nem possibilitando o acesso às graduações em Música ao nível da exigência e da competência musical compatíveis com o ensino de nível superior, diz a autora, o ensino musical nos níveis preparatórios ao 3^o Grau são responsáveis pelo “processo tapa-buracos de ensino-aprendizagem” que vem caracterizando a graduação em Música (TOURINHO, 1995,p.37-38).

Como refletem as publicações da ABEM no período de 1993 a 1995, os especialistas em Educação Musical continuam ecoando as denúncias do SINAPEM com relação ao modelo vigente de ensino musical para o 1^o e 2^o Graus. Mal e precariamente instalada no sistema educacional há um quarto de século, a Educação Musical no contexto da Educação Artística tem todos os atributos que tão bem argumentam nossas reivindicações pela independência dos diferentes contextos artísticos no ensino médio. É “difusa”, “confusa”, “superficial” e “ineficiente” para os propósitos a que deveriam servir: formar o gosto pela música, e capacitar ao ingresso no 3^o Grau de uma forma condizente com as exigências do ensino profissionalizante.

Segundo Ato: A Educação Musical Profissionalizante

A educação musical profissionalizante no Brasil ocorre em dois níveis: no 2º Grau (habilitação profissional de Técnico Musical em composição, regência, canto, instrumento, fanfarras e sonoplastia) e no 3º Grau (Bacharelado em arte lírica, canto, composição, instrumento e regência⁷). A estrutura curricular do primeiro, com os mínimos de conteúdo e duração, encontra-se regulamentada nos Pareceres N.º 1299/73 e N.º 443/86 da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do CFE. Quanto ao curso superior, seus mínimos de conteúdo e duração se encontram definidos na Resolução 10/96 do CFE.

Em 1987, o SINAPEM abordou estes dois tipos de ensino profissionalizante em Música. Considerando a significação do primeiro no mercado de trabalho nacional, fez recomendações curriculares especiais aos cursos técnicos em funcionamento (Anais do SINAPEM, p.45-46). Considerando a importância da Música no ensino de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, a grande carência de elementos capacitados à docência de Música neste nível do sistema educacional, e o despreparo dos egressos do 2º Grau - Habilitação Magistério para a atividade docente em Música, recomendou aos Conselhos Estaduais de Educação a criação do Curso Técnico em Educação Musical vinculado ao 2º Grau - Habilitação Magistério, assim como a implantação do Curso Supletivo de Qualificação Profissional em Educação Musical.

No ensino profissionalizante de 3º Grau, o SINAPEM focalizou especialmente a estrutura curricular vigente, tendo constatado que:

- a) vista como uma multiplicidade de cursos, de um lado, e valendo-se de categorias demasiadamente amplas, de outro lado, a atual estrutura curricular mascara e dificulta o planejamento e administração acadêmicas;
- b) a formação acadêmica requerida do músico é basicamente a mesma, a despeito da diversidade de habilitações;
- c) o atual enquadramento dos cursos dificulta, sobretudo, o preparo de instrumentistas e cantores competentes, enquanto alonga, desnecessariamente, a formação do compositor e do regente;
- d) o preparo musical do Licenciado necessita ser ampliado.

⁷ A Licenciatura em Música, regulamentada pela Resolução 10/69 - CFE foi substituída pela Licenciatura em Educação Artística, instituída pela Lei 5.692/71.

Com base nestas constatações, e principalmente considerando o 3º Grau como matriz geradora de recursos humanos atuantes no Ensino de 1º e 2º Graus, o SINAPEM elaborou um anteprojeto de reestruturação da graduação em Música, propondo as opções de Bacharelado, com 24 habilitações, e Licenciatura, com 16 habilitações: em canto, educação musical, flauta doce, piano e instrumentos de orquestra (Anais do SINAPEM, p.53-61). Esta proposta curricular foi entregue em mãos do Presidente do CFE, Professor Fernando Afonso Gay da Fonseca, por representantes de várias IES. A proposta nunca foi apreciada. Seu perfil continua atual, sua importância é extrema, sua urgência vem sendo reclamada há oito anos. Da forma como entendemos na época, e ainda o entendemos assim hoje, esta reforma deverá considerar a diversidade cultural do país, exigindo uma estratégia de ensino articulada por uma política educacional de descentralização e desuniformização de padrões, ajustadas à diversificação das várias regiões sócio-econômicas.

Assim como o atual modelo de Educação Musical Pré-profissionalizante não forma o candidato ao 3º Grau em Música, o ensino do 3º Grau em Música não forma o candidato à pós-graduação. Assim como o 2º Grau, o 3º Grau em Música também está mal e precariamente instalado no sistema educacional há dezessete anos, tendo também todos os atributos que justificam nossas reivindicações pela reforma curricular planejada pela área há nove anos. Desta forma, só podemos considerá-lo ineficiente para os propósitos a que deveria servir: formar bons profissionais, capacitar à iniciação na pesquisa e ao ingresso na pós-graduação.

A recomendação do SINAPEM para o ensino musical a nível de 3º Grau, ainda pertinentes em 1996, continuam aguardando uma apreciação conseqüente. Cabe-nos, pois, continuar agindo em função do respeito que os órgãos administrativos da Educação devem a grupos profissionais conscientes das reformas necessária à realização adequada do ensino profissionalizante.

Neste momento, em que o MEC promove uma reflexão nacional específica sobre o Ensino Superior de Artes no país, deveríamos poder sugerir para a área de Música um ponto de partida: a reflexão sobre ações institucionais empreendida pela melhoria do Ensino Superior de Música no Brasil, que não tiveram a oportunidade de serem consolidadas. Se tais ações significaram um investimento bilateral - da parte do Governo, dispêndio de verbas públicas, da parte dos educadores, dispêndio de tempo e energias, estudos e planejamentos - devemos, administradores da educação e educadores, zelar pelas suas conseqüências, valorizando os esforços institucionais e pessoais. Neste momento, a consulta à área seria no mínimo uma atitude responsável, da parte dos organizadores desta reflexão através de sua representação legítima em Educação - a ABEM. Cremos, em princípio, que a execução de

uma reforma efetiva no Ensino Superior de Música necessita mais que uma representação da área na Comissão Especial que se cria atualmente no âmbito da SESu para refletir sobre o Ensino Superior das Artes: a CEEARTES. Em virtude da diversidade de habilitações profissionais da área, com escopos e perfis tão individuais, e da pluralidade de realidades sócio-econômico-culturais distintas no país, uma "CEEMÚSICA", representativa das distintas habilitações profissionais em Música e das distintas regiões do país, parece-nos uma condição fundamental.

Terceiro Ato: A Pós-Graduação em Música

A pós-graduação *stricto sensu* em Música no país está hoje distribuída em 4 regiões geográficas e resume-se a seis cursos, com concentração em composição, educação musical, musicologia e práticas interpretativas. O primeiro curso foi instalado em 1980 na UFRJ, oferecendo as concentrações em composição e práticas interpretativas: sopros (fl., ob., cl., fg., tpa., tpt., tbn.), percussão, cordas dedilhadas (harpa e vlão), arco (vl., vla., vc.) e teclado (piano e órgão). Em 1982 foi instalado o curso do Conservatório Brasileiro de Música; este curso tem concentração em educação musical, musicologia e etnomusicologia. O terceiro curso surgiu na UFRGS, em 1982; oferece as concentrações em educação musical e práticas interpretativas (piano, órgão, vl., vla.). Em 1990, a UFBA implantou o mestrado em composição, educação musical, etnomusicologia e práticas interpretativas (habilitações atuais : cl., fl., pf., vlão., vl. e regência). Em 1993 foram implantados os cursos da UNI-RIO ("musicologia histórica" e "práticas interpretativas e suas aplicações pedagógicas") e da USP (musicologia).

Há instituições que oferecem cursos de Mestrado em Artes, nos quais Música é uma das áreas de concentração. Essas instituições estão localizadas nas regiões Sudeste (no estado de São Paulo, UNESP e UNICAMP) e Centro-oeste (no estado de Goiás, UFGO).

Somente uma instituição - a UFRGS - oferece o Doutorado em Música, implantado em abril de 1995 e estruturado sobre dois eixos relativos ao conhecimento e à aprendizagem musical: um epistemológico-analítico e outro estético-cultural. Considerando-se que em 1987 - quando a área reivindicou ao CNPq o apoio à criação da ANPPOM para estimular o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa no país - havia somente dois cursos credenciados no Rio de Janeiro e um recém-implantado no Rio Grande do Sul, podemos reconhecer que a área evoluiu em pós-graduação, tendo gerado, em média, um curso a cada dois anos. Devemos, entretanto, reconhecer também que a distribuição regional dos cursos (4 na região Sudeste, 1

na região sul e I na região Nordeste), embora natural, pois decorre da distribuição regional das graduações da área, deve ser reorientada, através de um programa indutivo da capacitação docente nas regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste e Sul. Neste sentido, cabe à área definir, junto às agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação, as gestões que deverão ser empreendidas.

Os Encontros Anuais da ANPPOM mobilizam os cursos para mostrar sua produção, oferecendo-se, portanto, como uma oportunidade para se observar a situação atual da pós-graduação em Música no país. Desde 1988, estes encontros têm revelado a qualidade dos trabalhos científicos da área, pontos de divergência e convergência entre os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o compromisso dos cursos e dos pesquisadores para com a associação que os representa, as características da evolução das quatro subáreas de Música (Composição, Educação Musical, Musicologia e Práticas Interpretativas), e a resposta do investimento na formação de recursos humanos no exterior e do fomento à pesquisa. Em número de oito ao todo, os Encontros da ANPPOM já foram realizados nos principais centros de pós-graduação na área do país: Porto Alegre, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. O último foi realizado em João Pessoa, cidade há 890 quilômetros do mais próximo centro de pós-graduação em Música (Salvador).

Nossa reflexão sobre a atual situação da pós-graduação em Música no país baseia-se no VIII Encontro da ANPPOM, realizado em setembro de 1995 em João Pessoa. Obviamente, uma visão mais consistente da situação atual deveria considerar pelo menos três Encontros, uma vez que a mobilização destes congressos nas várias regiões do país oferece oportunidades diferenciadas aos cursos. No entanto, a falta de um modelo padrão para os relatórios destes eventos impossibilita uma observação comparativa e criteriosa. Para esta reflexão, observamos a origem geográfica e institucional do público do evento, assim como sua participação. Também queremos observar como cada uma das quatro subáreas de Música (Composição, Educação Musical, Musicologia e Práticas Interpretativas) esteve representada na programação científica do congresso.

A coordenação do VIII Encontro da ANPPOM contabilizou 96 inscritos (docentes e estudantes) e observou uma visitação flutuante diária de docentes e estudantes da UFPB não inscritos. Apesar da distância entre a sede do encontro e os cursos de pós-graduação do país, 60,41% do público deste encontro foi proveniente de outros estados e 43,73%, de outras regiões geográficas do país. Isto demonstra que a área vem respondendo positivamente à ANPPOM, principalmente quando se observa que somente 30,20% deste público foi integralmente patrocinado pelo evento (passagens e hospedagem com alimentação). 52,08% do público originou-se da re-

gião Nordeste, sendo que 34% foi proveniente do estado da Paraíba, que sediou o congresso. Deixando-se fora 4,16% de representação internacional, o público restante - 43,76% - dividiu-se, desequilibradamente, com as outras regiões do país, tendo na região Sudeste a segunda maior representatividade: 30,20%. Vale salientar que mais da metade deste percentual foi proveniente do estado de São Paulo (16,66%). A região Sul ocupou o terceiro lugar em representatividade regional (7,29%), tendo o estado do Rio Grande do Sul contribuído com 6,25% do público. A região Norte ficou em quarto lugar, com 4,16% de representatividade. A região menos representada no Encontro foi a Centro-Oeste (2,08%).

Pode-se considerar alto o percentual de público ativo (participantes das programações científica e artística), apresentando-se superior à metade do número de participantes inscritos (96): 56 (58,33%). Deste total 7,14% foi relativo à representação internacional, e a representação nacional esteve dividida com as regiões Nordeste (33,93%), Centro-oeste(3,57%), Sudeste(46,43%) e Sul (8,92%). A representação estadual de público ativo foi a seguinte, em ordem decrescente: SP- 23,21%; PB- 17,85%; RJ e BA, 14,28%; MG e RS- 8,92%; DF- 3,5% e RN- 1,78%. Considerando-se que o público ativo do evento é, potencialmente, gerado pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que atendem a área, e que estes cursos não se encontram distribuídos de forma homogênea no país - 6 na região Sudeste (3 no Rio de Janeiro e 3 em São Paulo, 1 na região Sul (Rio Grande do Sul), um na região Nordeste (Bahia), 1 na região Centro-oeste (Goiás) e nenhum na região Norte, compreende-se como natural as representatividade regional e estadual ocorridas.

Doze Instituições de Ensino Superior do país realizaram a programação do evento: UFPA; UFRGN; UFPB; UFBA; UnB; UFMG; UNI-RIO; UFRJ; UNESP; UNICAMP; USP; UFRGS. Destas, a UFRGS ocupou o 1^a lugar na produção de trabalhos científicos (4 trabalhos de médio porte), vindo imediatamente seguida pela UFPB e UNESP (3 trabalhos de pequeno porte)⁸. Em produção de pesquisa a UFBA ocupou o 1^o lugar (5 relatos), vindo imediatamente seguida pela UFRJ e UNICAMP (3 relatos).

Observando-se a representatividade das quatro subáreas de Música na programação, pode-se fazer uma avaliação do desenvolvimento atual de cada uma. A subárea de Composição representou-se no evento com 2 trabalhos científicos, 4 relatos de pesquisa e 6 trabalhos artísticos; a subárea de Educação Musical apresentou 2

⁸ Considera-se como trabalhos de "grande porte" conferências (60 minutos); de "médio porte", exposições em mesa-redonda (30 minutos); de "pequeno porte", comunicações científicas selecionadas (20 minutos).

trabalhos científicos e 4 relatos de pesquisa; a subárea de Musicologia foi representada com 8 trabalhos científicos e 8 relatos de pesquisa; e a subárea de Práticas Interpretativas apresentou 2 trabalhos científicos, 3 relatos de pesquisa, e 7 trabalhos artísticos. Os trabalhos em Composição originaram-se da UFPB, UFMG, UFBA e UFRJ; os de Educação Musical, da UNESP, UFBA, e UFRGS; os de Musicologia, da UFPB, UNICAMP, USP, UNESP, UFRJ, UFRGS, UFU, UNI-RIO e UFBA; os de Prática Interpretativas, da UFRJ, UFBA, UNICAMP e UFRN. Analisando-se esta representatividade, observa-se que:

- a) a subárea de Musicologia tem atualmente uma produção significativa e equilibrada entre trabalhos em andamento e produtos acabados, abrigando estudos de diversos escopos: (teórico-analítico, histórico, semiológicos, etnomusicológicos). Também pode-se notar que a grande maioria dos cursos de pós-graduação em Música está gerando trabalhos na subárea.
- b) a subárea de Educação Musical apresenta, atualmente, um quadro de maior volume de trabalhos em andamento que de produtos acabados, o que demonstra uma produção nova. Deve-se considerar que os Encontros Anuais da ABEM são os legítimos escoadouros desta produção. Os cursos da UFRGS e da UFBA geraram os trabalhos da subárea apresentados no evento.
- c) a subárea de Composição apresenta um quadro que pode ser interpretado como normal ao seu perfil, com um nivelamento entre apresentações de caráter artístico e científico. Entretanto, considerando-se que existem dois cursos de mestrado em composição no país (UFBA e UFRJ), e que apenas dois dos seis trabalhos científicos apresentados derivam destes cursos, pode-se considerar que o número de comunicações científicas em Composição foi baixo neste evento, devendo ser estimulado; ao lado desta observação, o encontro da ANPPOM revelou duas vocações institucionais para a subárea: a UFPB e a UFMG.
- d) a subárea de Práticas Interpretativas também apresenta um quadro que pode ser interpretado como normal ao seu perfil, com uma incidência pouco maior de trabalhos artísticos que científicos. No entanto, considerando-se a maioria dos mestrados em Música/Artes do país oferece a concentração em práticas interpretativas (UFRGS, UFBA, UFRJ, UNI-RIO, UFGO, UNICAMP, UNESP), pode-se considerar que o número de trabalhos científicos apresentados pela subárea neste evento representa uma situação crítica que deve ser corrigida.

Observada sob a perspectiva do VIII Encontro da ANPPOM, a situação atual da pós-graduação em Música no país revela-se positiva; muito diferenciada, portanto, daquela que se pode observar nos níveis de ensino pré-profissionalizante e profissionalizante. Esta observação, no entanto, é relativa ao contexto em que a pós-

graduação se realiza, à conjuntura de situações que nela influem direta e indiretamente, tais como: a qualidade do ensino musical de 1^a a 3^a Graus, a “juventude” da ANPPOM e da maioria dos nossos programas de pós-graduação em Música, e o fato da área ainda não ser reconhecida como tal pelas agências de fomento (CAPES e CNPq), mas como subárea de Artes. Esta visão positiva, portanto, é válida para o momento atual, não se justificando que as coisas permaneçam como estão. Para que continuemos a julgar positivo o desenvolvimento da área em pós-graduação, nossa análise recomenda as seguintes ações e políticas em curto prazo:

- a) o investimento na formação de recursos humanos na região Norte;
- b) maior mobilização da região Centro-oeste para a ANPPOM e para a atividade de pesquisa (nesta região, que sedia o mais jovem curso de pós-graduação em Música, a ANPPOM só tem quatro associados, 3 dos quais são sócios fundadores);
- c) o estímulo à produção científica em Composição, tanto nos dois mestrados da área que oferecem esta modalidade (UFBA e UFRJ) quanto nas instituições que, por vocação institucional, podem vir a gerar pós-graduação na subárea em futuro próximo: UFPB e UFMG;
- d) o estímulo à produção científica em Práticas Interpretativas. A médio prazo, recomenda-se a correção do desequilíbrio na distribuição regional de programas de pós-graduação, fomentando a distribuição de doutores nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste.

Epílogo

É no nível da pós-graduação que o ensino musical no país está se estruturando criteriosamente e exigentemente. Adequando-se ao sistema único de acompanhamento e avaliação de cursos de pós-graduação da CAPES, e aos critérios únicos do CNPq para o fomento à pesquisa e à capacitação de recursos humanos, a área de Música chegou a estabelecer critérios que definem os padrões de qualidade da sua pós-graduação, assim como uma política de orientação da produção científica. Seja na Educação Musical, na Composição, nas Práticas Interpretativas ou na Musicologia de cunho histórico ou analítico, a pós-graduação em Música do país tem-se paltado pela reflexão sobre a nossa identidade cultural, e se orientando para a caracterização da produção musical brasileira da época colonial à contemporânea, de qualquer gênero e estilo, preenchendo uma lacuna significativa no que diz respeito à informação

qualificada sobre a nossa música. As teses, as pesquisas institucionalizadas, os recitais, em sua maioria, versam sobre a música brasileira. Deve-se reconhecer que esta é uma situação relativamente nova. Até a década de 70, quando ainda não tínhamos pós-graduação em Música no Brasil, a valorização das tradições européias e norteamericana refletia-se nos recitais de graduação, nos programas de disciplinas de caráter histórico ou analítico, nas publicações, e na extensão universitária (festivais, cursos, concursos, etc.).

A “nova situação”, entretanto, ainda não chegou aos programas acadêmicos do 3º Grau, onde a música brasileira não tem espaço garantido. Poderíamos dizer que grande parte da produção musical brasileira ainda é desconhecida da maioria dos nossos educadores, e que o estudo das nossas tradições musicais não está presente no currículo pleno da maioria dos nossos cursos de graduação. Não se entende que, um governo que tira sempre da cartola estratégias de proteção, a sua produção industrial nunca defina políticas de estímulo e valorização da sua produção cultural.

As distinções de orientação política-cultural e de qualidade do ensino geraram um fosso sem ponte entre o ensino musical de 3º e 4º Graus. A conclusão de uma graduação em Música com excelente histórico escolar está longe de significar preparação acadêmica para o ingresso na pós-graduação. A maioria dos egressos do Bacharelado em Música não teve, em seu trajeto universitário, a oportunidade de escrever uma pequena monografia; de exercitar o pensamento crítico sobre o repertório básico de sua habilitação profissional; estão despreparados para enfrentar a prova de admissão à pós-graduação. Cuidar da execução musical, da desenvoltura técnica na criação, do conhecimento do repertório, é a grande preocupação dos programas acadêmicos de profissionalização em instrumentos, canto, regência e composição. No entanto, descomprometidos com o desenvolvimento do pensamento crítico-analítico, estes cursos têm escoado no mercado de trabalho músicos eternamente dependentes de orientação, inseguros e mal formados para o ingresso nos cursos de pós-graduação. Atrelar o nível de exigência da habilitação profissional ao nível de exigência da admissão à pós-graduação significa reconhecer uma seqüência de etapas progressivas no treinamento e especialização profissional, e considerar a pós-graduação como uma meta desejável na formação do músico.

Devemos lembrar que a legislação curricular vigente para as graduações em Música data de uma época (1969) em que nem havia a pós-graduação na área, nem o ensino musical de 2º Grau se fazia através da Educação Artística. O 3º Grau, portanto, realiza-se, pelo menos há 16 anos - isto é, desde que se implantou a pós-graduação em Música no Brasil (1980) - de forma duplamente inconseqüente; sem compromissos com o 2º Grau nem com a pós-graduação.

O nível exigido para a admissão à pós-graduação, de um lado, e as circunstâncias que condicionam o ensino musical de 2º Grau, de outro lado, são as coordenadas que deveriam determinar o perfil das diferentes habilitações profissionais em Música: tempo mínimo de execução curricular e conteúdo acadêmico. Reconhecendo o 2º Grau, de um lado, e a pós-graduação, de outro lado, como os pesos e medidas determinantes da graduação em Música, devemos admitir que as negociações com o MEC relativas ao que a área considerada desejável e realizável na formação musical a nível de 2º Grau são urgentes.

É uma realidade incontestável o fato de que a área de Música no Brasil já se estruturou em organismos de representação, cuja eficiência, no que diz respeito ao estímulo da produção científica e à elevação de padrões de qualidade, é reconhecida nacionalmente. É uma outra realidade, entretanto, o fato de que as relações políticas entre nossas organizações representativas e os órgãos estatais da educação e cultura necessitam ser fortalecidos. Como legítima representante da área para assuntos de Educação Musical, a ABEM não somente deve como precisa ser envolvida nas decisões relativas ao ensino musical no país. Suas sugestões deverão ser consideradas, com respeito à competência e à seriedade com que seus membros se têm debruçado sobre as questões concernentes a uma educação musical do país e para o país.

Referências Bibliográficas

- Anais do SINAPEM: Simpósio sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil. João Pessoa, 1987.
- OLIVEIRA, Alda. 1992. "A Educação Musical no Brasil: ABEM". In *Revista da ABEM*, Nº 1, maio/1992, 104-111.
- _____. 1995 "Relatório da Associação Brasileira de Educação Musical: gestão das primeiras diretorias, 1991-1995". In *Revista da ABEM*, Nº 2, junho/1995, 35-40.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. "A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares." In *Fundamentos da Educação Musical*, Nº 2, junho/1994, 7-112.
- TOURINHO, Irene. 1993. "Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau". In *Fundamentos da Educação Musical*, Nº 1, maio/1993, 91-133.
- _____. "Divertimento sobre Estágio Supervisionado". In *Revista da ABEM* Nº 2, junho/1995, 35-52.

Pesquisa em Sociologia da Educação Musical¹

Lucy Green

Tradução: Oscar Dourado

Como uma visitante estrangeira, decidi apresentar a minha opinião pessoal sobre o que é mais importante na sociologia da música e sua relação com educação, numa perspectiva inglesa. Assim espero propiciar, aos leitores brasileiros, pontos de comparação e identificar diferenças significativas entre os dois países.

1. Organização social da prática musical

Grupos

Uma área que interessa a muitos sociólogos é a organização da sociedade a partir da formação de grupos. Os três tipos de grupos mais pesquisados são - classe social, etnia e gênero - eles serão meu foco no presente trabalho; mas outras possibilidades de agrupamento existem - idade, religião, nacionalidade, subcultura dentre outros. De alguma forma, podemos entender a sociedade como sendo formada de diferentes grupos como esses. Cada indivíduo é sempre parte de vários grupos ao mesmo tempo, não querendo inferir que associação seja simples ou permanente, *i.e.*, uma pessoa poderá mudar de classe social ou viver numa situação socialmente inferior à do seu desempenho profissional; uma pessoa poderá ser mestiço e identificar-se mais com um grupo étnico que com outro; a pessoa poderá ser andrógino ou transexual. Não obstante, em todos os casos apresentados, será impossível para qualquer pessoa evitar o posicionamento de alguma forma aos agrupamentos em classes sociais, etnia e gênero bem como nos demais.

Na sociologia da Música, observamos que diferentes grupos sociais relacionam-se diferentemente com a música. Por exemplo, tomando-se com referência a classe social, uma quantidade maior de pessoas da classe-média tende a frequentar

¹ O presente trabalho foi originalmente apresentado como uma palestra no V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical em Londrina, Paraná, julho de 1996.

mais os concertos de música clássica ou aprender a tocar instrumentos “clássicos” que pessoas da classe operária; tomando-se a etnia, a maioria dos músicos de *reggae* na Inglaterra era de afro-caribenhos durante os anos setenta e oitenta; em Londres no início dos anos noventa muitos jovens sul-asiáticos ouviam um tipo de música que combinava música pop euro-americana com asiática; e indo-se à ópera, você encontrará um platéia eminentemente de pessoas brancas; tomando-se o gênero, através da história da música clássica Ocidental sabe-se que a vasta maioria dos compositores é de homens com muito poucas mulheres; em muitas sociedades as mulheres tocam certos instrumentos como o piano, e raramente são bateristas; alguns tipos de música popular são mais apreciados por meninas e outros por meninos. Similarmente outros grupos sociais tais como, religião, idade, nacionalidade ou sub-cultura têm suas correlações com diferentes tipos de música.

Práticas

Uma outra área de interesse dos sociólogos é o estudo das soluções práticas de sobrevivência grupal ou de reprodução de suas sociedades através da história. Será proveitoso concebermos essas práticas desdobráveis em três pontos - produção, distribuição e consumo. Primeiro, produção que inclui gêneros de primeira necessidade, bens duráveis e culturais. Em Música, as questões envolvendo a produção incluem: como a música foi composta, improvisada ou tocada; que outras atividades, tais como, engenharia de som, estão envolvidas; estará a música sendo desenvolvida por indivíduos trabalhando isoladamente, em grupos, profissionais, amadores, adultos, crianças ou outras categorias; aonde ocorre essa produção, num quarto solitário, num estúdio de gravação, nas ruas ou na garagem do vizinho? Segundo, distribuição que envolve as maneiras pelas quais os gêneros de primeira necessidade e os demais bens circulam pela sociedade, através de quem e quem tem acesso ao consumo. Em Música, pode-se perguntar: como a música alcança a platéia (através de apresentações ao vivo, gravações, de discos, Cd, cassete, vídeos, rádio, TV); como a música é passada de geração a geração (através de notação manuscrita, impressa, processada por computador ou métodos de tradição oral); quem a transmite (família, amigos, músicos ou professores de música)? Terceiro, o escopo do consumo, também chamado de “receptividade” quando o gênero é cultural, questiona-se como esses bens (de consumo cultural) são usados, quem os usa e em que circunstâncias. Em Música,

as questões são as seguintes: as pessoas escutam, dançam, usam-na como som ambiente ou estudam-na; usam-na por trabalho ou como distração; eles a compram gravadas em disco ou impressa em partitura; eles a ouvem em apresentações ao vivo ou a fazem eles próprios; eles a usam em salas de concerto, em suas próprias casas, em salões de dança, em sonhos ou em salas de aula e palestras; e quem usa e que música nesses distintos tipos de situação?

A Sociologia da Música interessa-se por grupos sociais e suas interfaces com a produção, distribuição e receptividade musicais. Em suma, eu me referirei a essa área como sendo 'a organização social da prática musical'.

2. A construção social do significado musical

Até o presente momento, relevei um elemento vital - a sociologia não questiona apenas os bens produzidos, distribuídos e consumidos, os bens culturais etc.; mas também *o significado* imputado a essas coisas. Dessa maneira, deve-se questionar o grau de acordo ou desacordo acerca desses significados, como velhos significados são reproduzidos e novos gerados. Similarmente, em Música questionamos *os significados* da música que um grupo social produz, distribui e consome, quais são esses significados e como eles são construídos, mantidos e questionados. Para mim, um aspecto fundamental na Sociologia da Música é o compromisso de apreciar *ambos* os lados - a organização social da prática musical *e* a construção social do significado musical. Do contrário, estaríamos nos furtando de alguns dos mais importantes e interessantes aspectos do âmago do estudo.

Gostaria de esboçar uma distinção teórica entre dois aspectos do significado musical. O primeiro aspecto lida com as interrelações dos *materiais sonoros*, ou simplesmente, com os sons da música. Para que uma experiência musical ocorra, os materiais sonoros precisam ser organizados com alguma coerência e essa coerência precisa ser racionalmente percebida pelo ouvinte. Por exemplo, o material sonoro deve poder apelar ao senso de todo e parte do ouvinte, de início e fim, de repetição, semelhança, diferença ou qualquer outra interrelação pertinente. Essas interrelações estarão imanentes em todas as peças, mas elas poderão emergir, das experiências anteriores do ouvinte, de um número de peças que juntas formam um estilo, sub-estilo ou gênero. A organização do material sonoro age na construção do que chamo

‘significado musical inerente’. São ‘inerentes’ porque estão contidas no material sonoro, e têm ‘significados’ uma vez que são relacionados entre si.

Colocado de outra maneira - o inerente emerge quando, por exemplo, um *bit* de material sonoro nos induz na expectativa de um outro *bit* ou um *bit* evoca um outro, ouvido anteriormente ou contrasta com ele - daí, poderemos inferir uma relação ou significado. Significados inerentes não são nem naturais, essenciais, nem não-históricos: pelo contrário eles são artificiais, históricos e aprendidos. As respostas e compreensão dos ouvintes a eles dependem da competência e referência em relação ao estilo musical. O ouvinte deverá ter alguma experiência musical prévia desse tipo de música e estar familiarizado ou deter algum conhecimento com o estilo musical, para perceber algum conhecimento inerente. Do contrário, poucos significados serão percebidos. Por exemplo, uma estudante num curso de música do século XX declara, ao tocar a abertura ‘Mondestruncken’ do “Pierrot Lunaire” de Schoenberg, não estar familiarizada com esse tipo de música, de que ela não gostou, e que a peça lhe pareceu caótica e obscura. Ela falhou em perceber que o fragmento melódico inicial é repetido diversas vezes durante a peça; sendo assim, a peça não poderia ser caótica e obscura. Se ela estivesse mais familiarizada com esse tipo de música, teria mais chance de perceber essa organização, ou em outras palavras, perceber alguns significados inerentes. Uma peça musical cujo recursos sonoros são de alta significação ou gratificação para um indivíduo, poderá ser o oposto para um outro. Há, daí, possibilidades múltiplas de emergência de significados inerentes dentro de uma mesma peça. Em suma, o que estou sugerindo é que enquanto os *materiais sonoros* integram fisicamente uma peça, os *significados inerentes* emergirão a partir das interrelações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva do ouvinte.

Enquanto este aspecto do significado musical é necessário à experiência musical, ele é apenas parcial e não ocorre nunca *per se*. Estamos acostumados com a idéia de que a imagem social ou cultural do intérprete contribui sobremaneira para sua sobrevivência comercial. Seria surpreendente ver nos anos sessenta a capa de um disco de Sonatas de Beethoven com o pianista Vladimir Ashkenazy usando bermudas; e um álbum dos *Beach Boys* com seus integrantes usando paletó e gravata. A manipulação das imagens de intérpretes não deve ser vista como uma mera estratégia de *marketing*, uma vez que roupas, corte de cabelo ou poses nos encartes dos discos são detalhes de um amplo aspecto de qualquer música - um artefato cultural, mediador dentro de um contexto social e histórico. Os contextos de produção, dis-

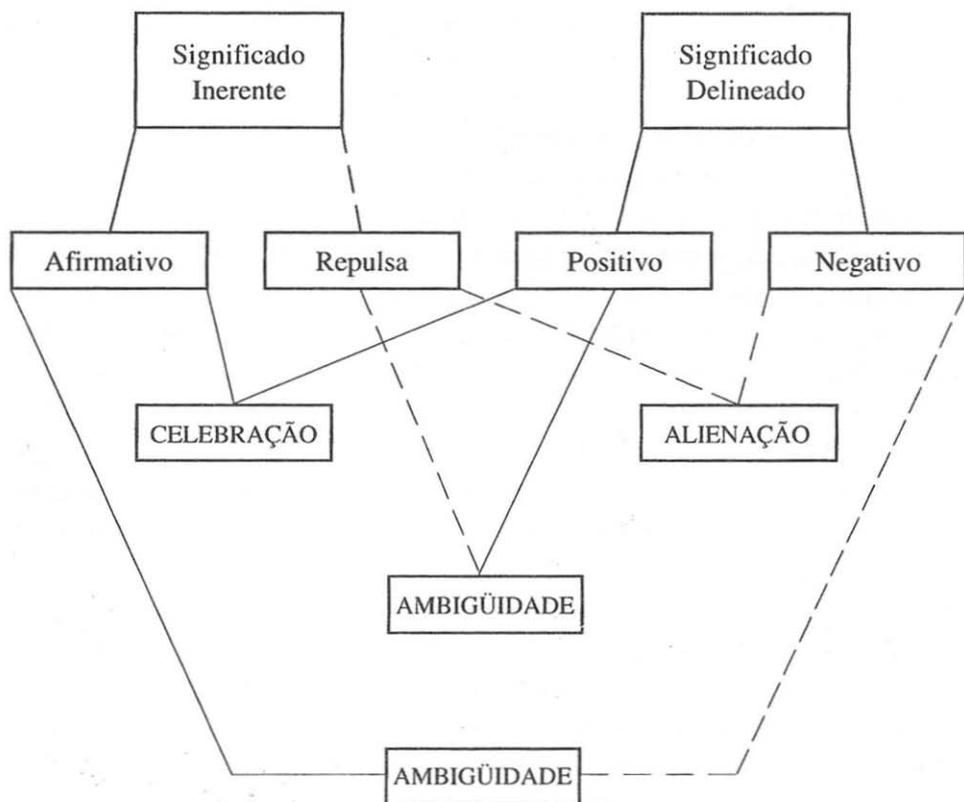
tribuição e o contexto de receptividade afetam a nossa compreensão musical. Estes contextos não são apenas meros aparatos extra-musicais, mas também, em vários graus, compõem uma parte do significado musical durante a experiência do ouvinte. Sem algum entendimento que música é uma construção social, não seremos capazes de identificar nenhuma coleção sonora específica como musical. Quando escutamos música, não podemos separar, inteiramente, nossas experiências dos seus significados inerentes de uma maior ou menor consciência do contexto social que acompanha sua produção, distribuição ou recepção. Por conseguinte posso sugerir o segundo aspecto do significado musical, qualitativamente distinto do primeiro, que chamo 'significado delineado'. Por esta expressão gostaria de transmitir a idéia de que música, metaforicamente, delineia uma pletera de fatores simbólicos.

Não é possível ouvir música sem uma delineação ou outra. Nem sempre delineamos conscientemente, mas sempre há alguma delineação em nossa mente como um elemento integrante da nossa experiência de escuta. Em nossa vida cotidiana ela acontece despercebidamente. Por exemplo, uma peça musical talvez nos coloque a pensar sobre o que os intérpretes estejam vestindo, sobre quem escuta essa música, sobre o que nós estávamos fazendo a última vez que a escutamos. Numa apresentação ao vivo, podemos identificar-nos, ou separar-nos, com os valores da sub-cultura que acreditamos seja comum à platéia. Alguns desses pensamentos e crenças estão tão proximamente ligados à música, e tão aceitáveis pelos membros de uma sociedade, que podemos dizer que a música adquiriu um significado ou delinea-los em um nível satisfatório. Outras delineações resultam totalmente de identidade individual. Do mesmo jeito que fazemos com o significado inerente, os ouvintes constroem os significados musicais delineados a partir do seu referencial a respeito do estilo em questão.

Concernente a concepção musical, que inclui os significados inerentes e delineados, jaz uma irrevogável e interdependente interface entre os dois tipos de significados. Não subentendendo-se que ambos os tipos coexistam em níveis idênticos, ou que estejamos sempre conscientes de ambos, ou ainda algum deles. Pelo contrário, é a habilidade própria de cada um dos significados de se tornar obscuro que tem causado, até certo ponto, toda discussão e desentendimento sobre música. O ponto de distinção, entre os dois tipos de significado, é que embora interdependentes, cada um afeta diferentemente a formação do grupo social em torno da música, impingindo-se sobre a experiência musical.

3. A experiência musical total

Consideremos como esses dois aspectos do significado musical coexistem na experiência Musical.



Será proveitoso entender respostas extremadas para cada aspecto do significado musical. Elas foram extremadas apenas para efeito de análise. Na prática experimentamos uma variedade de gradações sutis em nossas respostas. Primeiro, consideraremos significado inerente. Num extremo acharemos respostas altamente afirmativas. Isto ocorrerá quando somos muito familiarizados com um estilo ou uma determinada peça, sentimos entender suas nuances, e nos deixamos levar segura e confortavelmente no seu fluxo. No outro extremo, há o que eu chamo repulsa. Como o que ocorreu com a estudante de Schoenberg, citada anteriormente, não entendemos a música, não estamos familiarizados com o estilo, não nos faz sentido, não temos resposta para suas similaridades internas, diferenças, continuidade ou mudanças. Segundo, consideremos o significado delineado. Num extremo temos uma resposta positiva quando nos identificamos com o sentimento expresso, que nos apoia socialmente, quando nos identificamos com a música por que ela delinea a nossa classe social, nossas vestes, nossos valores políticos ou qualquer outra coisa. No outro extremo, encontramos uma resposta negativa quando sentimos que a música representa valores, sociais ou políticos, que discordamos, ou grupos sociais a que não pertencemos.

Na exposição à música, os significados inerentes e delineados podem, às vezes, corresponder. Experimentamos uma 'celebração' quando a afirmação oriunda dos significados inerentes tende para delineações positivas. Opostamente, experimenta-se uma 'alienação' quando a repulsa oriunda dos significados inerentes tende para delineações negativas. Entretanto, algumas vezes os dois aspectos do significado musical encontram-se em contradição, originando o que chamo 'ambigüidade'. Há dois tipos ideais de ambigüidade. Em 'ambigüidade 1' no caso em que o significado inerente é de repulsa, mas o do significado delineado é positivo. Por exemplo, podemos imaginar uma pessoa que seja totalmente não familiarizada com os significados inerentes de Mozart, que nunca tocou ou cantou Mozart, que não gosta da música e a escuta de maneira negligente e superficial - o comportamento repulsivo dessa pessoa é originado pelos significados inerentes. Mas ao mesmo tempo, ela adora as delineações em termos de trama operática, do evento social de sair à noite para ir à ópera com amigos etc. - indicativo de delineações tendendo para o positivo. Em 'ambigüidade 2', é o contrário - no caso em que o significado inerente é afirmativo e o significado delineado negativo. Nesse caso podemos imaginar o freqüentador de óperas de Mozart que é totalmente familiarizado com os significados inerentes, sendo pianista e cantor e já tendo interpretado Mozart por muito tempo - daí seus significados inerentes serem afirmativos. Mas ao mesmo tempo, critica a trama operística, não apreciando sua ida ao teatro uma vez que o resto da platéia é de

esnobs, sentindo-se compelida a ir apenas para manter as aparências - as delineações dessa pessoa tendem para o negativo.

Não apenas nossas respostas aos significados inerentes e delineados são conflitantes, podendo um suplantar e influenciar o outro. Se por um lado possuímos delineações negativas para uma música, muito dificilmente estaremos susceptíveis às afirmações dos seus significados inerentes; e em alguns casos predispostos a não nos familiarizarmos, impossibilitando que a afirmação dos significados inerentes aconteça. Por exemplo, se um ouvinte sente-se convencido de que não pode existir compositora, conseqüentemente a delinação de que uma determinada sinfonia foi composta por uma mulher talvez possa impedi-lo de ser afirmativo em sua resposta aos significados inerentes da obra. Há evidência suficiente que indica a veracidade desse caso muitas vezes na história, sendo uma das razões pela qual mulheres compuseram usando-se de pseudônimos masculinos. Por outro lado, se não estamos familiarizados com um estilo de música, e desse modo não-receptivo aos seus significados inerentes, estaremos também predispostos a responder negativamente às suas delineações. Por exemplo, minha avó dizia: 'toda música pop soa igual' (referindo-se ao seu significado inerente) - 'e não posso entender porque tem gente que gosta de ver aqueles cabeludos gritando no microfone' (indicando antipatia a suas delineações). Resumindo, atitudes tendenciosas a respeito de um dos aspectos do significado musical pode suplantar e influenciar nossas atitudes em relação ao outro. É nesta área de interação entre os significados inerentes e delineados, que surgem os maiores desafios à Educação Musical.

4. A Sociologia da Educação Musical: prática, significado e experiência musicais

Uma das questões do meu interesse na Sociologia da Música está relacionada às maneiras pelas quais a organização social da prática musical e a construção social do significado social são reproduzidos dentro da história. Uma das áreas que me fascinam no estudo sociológico da música - *educação* - suscita questões acerca do papel desempenhado pela escola naquela reprodução. Abordarei esta área por dois caminhos. Primeiro, se olharmos a organização social da prática musical em escolas inglesas, encontraremos um certo número de padrões. Enquanto estive no Brasil, muitos educadores musicais disseram-me que muitos desses padrões poderiam ser identificados aqui também, entretanto, acredito, devem haver diferenças valiosas a

serem exploradas. Os padrões surgem em termos de agrupamento de estudantes incluindo classe social, etnia e gênero; assim como, nacionalidade, idade, religião, sub-cultura etc. Crianças desses diferentes grupos tendem a se envolver em práticas musicais distintas. Por exemplo, no caso de classe social: crianças de classe média estão mais inclinadas que as crianças da classe operária a tocar um instrumento de orquestra na escola; crianças da classe operária estão menos inclinadas a optarem por música na escola e continuarem seus estudos até a universidade ou conservatório. Embora crianças de todas as classes apreciem música popular, crianças da classe média são mais susceptíveis a responderem positivamente às delineações da música clássica na sala de aula, sendo mais familiarizados com, e conseqüentemente afirmativos para, os significados inerentes da música clássica. Considerando-se a etnia: pouquíssimos asiáticos ou negros inscrevem-se no exame 18+ inglês, e menos ainda prosseguem para estudar em nível superior; crianças Sul-asiáticas em partes de Londres escutam uma quantidade significativa de música popular asiática, enquanto que, crianças das escolas rurais, exclusivamente branca, nunca a tenham escutado. Em relação ao gênero: meninas são mais receptivas à idéia de cantar em coro e tocar música clássica em teclados, violão e instrumentos de orquestra que meninos; meninos são mais interessados nos domínios da tecnologia e música popular; garotas demonstram menos confiança em composição, enquanto garotos destacam-se. Religião, idade, sub-cultura e outros fatores sociais exercem influências discerníveis nas relações entre estudantes dentro da escola.

Segundo, sugerimos anteriormente que o estudo sociológico da música deveria debruçar-se não apenas sobre a organização social das práticas musicais, mas também, imprescindivelmente, sobre a construção social do significado musical. Será proveitoso chegar-se a entender as diferentes práticas musicais dos diferentes grupos de estudantes na escola, abordando também os conceitos do significado da música, de alunos e professores. Isto deverá ajudar a revelar algumas razões *porque* estudantes de diferentes grupos envolvem em certas práticas musicais, porque evitam outras, e como respondem à música na sala de aula. Contribuirá também na elevação da autoconfiança dos professores - nossos valores, metas, nossos pressupostos velados e expectativas, não apenas em relação às habilidades musicais e interesses dos nossos alunos, mas também em relação às nossas próprias habilidades musicais e interesses. Finalizando, talvez nos possa fazer entender porque professores têm dificuldades em alterar os gostos e práticas musicais de muitos dos seus alunos.

Se revistarmos o esquema de exposição à música, poderemos observar que, nas salas de aula, alguns alunos tendem a celebrar a música que lhes é apresentada pelo professor, enquanto que outros a rejeitam e outros apresentam-se ambíguos.

Essas reações não estão apenas relacionadas com as habilidades musicais inatas dos alunos, elas são também resultantes dos precedentes sociais e afiliações a uma variedade de diferentes grupos sociais. Familiaridade com os significados inerentes e inclinações para significados delineados originam-se -ão parcialmente da música que se escuta habitualmente, dos valores e normas culturais de suas classes, etnia, gênero, idade, religião, sub-cultura etc. Se os alunos demonstram repulsa aos significados inerentes da música, aparentemente pode parecer simples a tarefa do professor - torná-los mais familiarizados, ensiná-los algumas coisas a respeito dos significados inerentes da música, e aos pouco eles a entenderão - talvez até acabem gostando dela. Entretanto, quão difícil será fazê-lo se os alunos já responderem negativamente aos significados delineados dela! Darei apenas um exemplo, do que quero dizer, extraído de minha recente pesquisa sobre gênero. Como mencionado anteriormente, são principalmente meninas quem canta e toca música clássica nas escolas. Mas não apenas isso, entrevistando os alunos, encontrei que o significado delineado e a prática de música clássica correspondem - *i.e.* música clássica nas escolas em geral delineia *feminilidade* e mais radicalmente, *qualidade de afeminado*. Do mesmo jeito, música popular, e práticas tais como, tocar bateria e guitarra elétrica, *delineia masculinidade* e mais além, *machismo*. Delineações musicais não são simplesmente ouvidas, mas adotadas como símbolo de identidade social. Não importa se se toca, canta, ouve, compõe, estuda ou ensina-se música, pode-se se apossar da música e usá-la como uma peça de nossa indumentária, indicando alguma coisa sobre sua situação social, etnia, gênero, preferência sexual, religião, sub-cultura, valores políticos etc. Particularmente no caso de crianças a adolescentes que buscam sua identidade como adultos novos numa sociedade em constante alteração, a música poderá oferecer um poderoso símbolo cultural ajudando-os na adoção e representação de um '*self*'. São as delineações musicais que munem esse simbolismo; mas é na exposição à música como um total indiferenciado, no qual os significados delineados e inerentes apresentam-se juntos como uma apercepção unificada, que o poder mais profundo da música reside. Quando tocamos, compomos ou escutamos música normalmente não analisamos nossa experiência, ou declaramos: 'Oh! sim, isso é uma delineação e isso é um significado inerente'. Pelo contrário, ambos aparecem como sendo um. Por conseguinte, delineações parecem emergir, não do contexto social da produção, distribuição e recepção, mas misteriosamente, de dentro da própria música. Daí, delineações nos advirem com o impacto de aparente, verdade imediata. É então na exposição à música propriamente dita - na aparente inquestionabilidade do ser das coisas e do que somos - que os mecanismos reprodutivos mais poderosos e mais arraigados de música na sala de aula jazem.

Enquanto professores, exigimos que nossos alunos estejam empenhados em atividades musicais, usualmente requeremos que se comprometam com delineações que talvez não correspondam, ou mesmo entrem em conflito com suas auto-imagens, precedentes, identidades, valores e desejos. Esta correlação ou conflito deve ir além das delineações para afetar a experiência musical total de cada estudante. Por conseguinte, quando pensamos estarmos medindo e intensificando a habilidade musical em relação ao significado inerente, talvez seja válido questionarmos se a habilidade musical pode ser adequadamente representada nos termos desejados. Talvez seja benéfico aos professores estarem cômnicos da trama complexa dos significados musicais com os quais lidamos, e os relacionamentos intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais, e a abrangência de suas práticas musicais. Dessa maneira, menos provavelmente rotularemos nossos alunos de não-musicais, sem primeiro considerarmos as profundas influências dos fatores sociais na aparência superficial de suas musicalidade; e estaremos mais propensos a responder sensivelmente às convicções genuínas acerca do que seja música, de qual seja o seu valor, e do que seja 'ser musical'.

Bibliografia

Green, Lucy. *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester and New York: Manchester University Press, 1988.

_____. *Music - Gender - Education*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1997.

Um estudo sobre a *Sequenza III*, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula

Bernadete Zagonel¹

Introdução

A importância da prática da audição por estudantes de música é incontestável. É preciso não só ouvir muito, mas de maneira atenta e consciente, pois só assim se chega à compreensão da música. Nos cursos de música existem disciplinas de análise, onde obras de diversas épocas são estudadas com maior profundidade, apoiando-se sempre na partitura. No entanto, pouco se trabalha no sentido de se desenvolver a apreciação somente pela audição, desvinculada do texto escrito, sendo que em nossas vidas, a grande maioria das vezes que ouvimos alguma música, o fazemos sem partitura. Como bem se expressa Delalande², “a análise musical sempre foi uma análise de partituras. Isso exclui todo um aspecto da música enquanto atividade, que terá ligação direta com a pedagogia. Antes de serem obras, antes de serem objetos gravados que se pode escutar em disco, a música é uma atividade musical.” E mais: ao se trabalhar com crianças ou com qualquer leigo ou iniciante do estudo de música que não conheça ainda os códigos de escrita, dificilmente se utiliza uma partitura para a apreciação de obras, o que não deve impedir que a prática da escuta aconteça. É evidente que uma apreciação sem partitura não permite que sejam observados os detalhes que a partitura confere. Porém, há uma gama enorme de elementos que podem ser percebidos e trabalhados apenas por meio da escuta, como por exemplo, a identificação de instrumentos e de timbres diversos, o conhecimento da forma, da estrutura e dos temas, a divisão em partes, o reconhecimento de contrastes, repetições, variações, tensões, o relacionamento geral das idéias musicais entre si. Atentar para estes elementos e descobri-los, somente por meio da audição, irá certamente auxiliar no desenvolvimento auditivo e musical do indivíduo, levando-o a perceber a música no seu todo, e ao conhecimento de seus componentes básicos.

1 Professora Titular da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do CNPq. Doutora em Música pela Universidade de Paris IV - Sorbonne.

2 DELALANDE, François, *La musique est un jeu d'enfant*, p.21.

Observa-se que os professores quase não adotam obras contemporâneas em seus programas, ausência que acarreta, a cada dia, maior dificuldade por parte dos alunos em apreciar este tipo de repertório. Por um lado, há uma certa "rejeição" a este tipo de música (tanto por parte de alunos quanto de professores), até pelo receio de não se conseguir compreendê-la, o que a deixa sempre à margem dos programas. Mas por outro lado, a falta de esclarecimento sobre seus princípios bloqueia a aproximação com ela e, conseqüentemente, impede sua compreensão. Por essas razões considero que, devido às diferenças estéticas existentes nestas músicas (melodia, função tonal, forma, etc.), em relação às de tempos anteriores, é preciso fazer uma preparação do aluno a esta linguagem, de modo a familiarizá-lo com os novos elementos musicais. Essa pode ser feita por meio de jogos e exercícios que aproximem o ouvinte da obra em questão, enfatizando-se a pesquisa de sons, as improvisações ou a construção de seqüências musicais. Porém antes de serem escolhidos e desenvolvidos estes jogos, deve-se ter muito claramente detectados os elementos com os quais o compositor trabalha na obra em questão. Daí a necessidade de um estudo prévio (este sim com o auxílio da partitura), feito pelo professor, do texto musical como um todo. Não se trata de efetivar uma análise exaustiva da obra, mas de detectar os elementos mais evidentes usados pelo compositor de modo que, uma vez apontados, possam ser observados e compreendidos pelos alunos.

A apreciação de obras musicais pode ter diversos objetivos, conforme as intenções do professor. Complementar o aprendizado de noções musicais que estejam sendo trabalhadas em determinado momento é um deles. Por exemplo, o 1º movimento do Concerto "Primavera" de Vivaldi, mostra bem as diferenças das intensidades *forte* e *fraco*, uma vez que os temas aparecem primeiramente em *forte*, e são repetidos em seguida em *piano*. Ou, para se observar os contrastes entre sons (curtos) e silêncio, pode-se ouvir o início de *Nouvelles Aventures*, de Ligeti, onde intervenções sonoras mais ou menos longas vêm se contrapor ao silêncio existente entre elas.

O professor também pode utilizar a apreciação musical para seguir o caminho inverso, ou seja, partir da audição para chegar ao trabalho de alguma noção. Neste caso, a peça escolhida serve como ponto de partida, e deve ter os elementos alvo claramente expostos. Por exemplo, para abordar a noção de andamento, pode-se partir da audição da peça *Tartaruga*, contida no *Carnaval dos animais*, de Saint Saëns. Nela, o conhecido tema do can-can francês é apresentado em andamento tão lento, que fica quase ou totalmente imperceptível à primeira escuta. Mas, ao se can-

tar este tema repetidas vezes, primeiramente como está na peça e aos poucos apressando seu andamento, chega-se invariavelmente à descoberta do can-can, e à compreensão da importância do andamento. Ou, da mesma obra, ouvir os *Asnos selvagens*, para introduzir a noção de movimento sonoro, do grave para o agudo e vice-versa: os pianos executam diversas “subidas” e “descidas” em forma de escalas, facilmente identificáveis.

A apreciação musical é básica dentro do estudo da história da música, pois sem a audição de exemplos, é impossível se chegar à compreensão e ao conhecimento das correntes desenvolvidas nos diferentes períodos históricos. A apreciação musical pode ainda ser praticada para o simples desenvolvimento do hábito da escuta, para ampliar o conhecimento de repertório, devendo, neste caso, envolver os mais diversos tipos de manifestação musical, dos grupos étnicos ao jazz. É preciso, aí, observar as diferentes maneiras de expressão instrumental ou vocal, comparar umas com as outras, contextualizar cada qual, enfim, promover uma percepção o mais ampla possível da arte musical e evitar, assim, preconceitos e “bloqueios auditivos”. A percepção musical é algo individual e particularizada. Cada indivíduo percebe elementos diferentes dentro de uma mesma música, e seu entendimento é, conseqüentemente, singular. Não se trata aqui de estudar as formas de percepção, nem os seus processos. O que se pretende é tão somente fornecer alguns dados com o intuito de aproximar o ouvinte da obra musical, propiciando um melhor entendimento dela.

A experiência tem mostrado que, para se chegar à compreensão de uma peça, são necessárias diversas audições, pois os elementos são percebidos passo a passo. De modo progressivo, em cada uma das audições se focalizam aspectos distintos, seja em termos expressivos, estéticos, estruturais ou outros. A primeira escuta de uma obra, no meu entender, deve ser completamente livre, em que cada um imagine, à sua maneira, situações ou histórias, e que perceba os elementos mais evidentes. Com isto é possível também fazer um pequeno diagnóstico de como o aluno ouve, quais aspectos ele privilegia, e que rumos toma em sua percepção. A partir da segunda audição o professor indica pontos a serem observados. Percebem-se os temas principais que, se possível, são aprendidos de memória e cantados, descobre-se o material sonoro utilizado (instrumentos, voz ou outros), e tenta-se um primeiro esboço da forma. Em seguida, atenta-se para a real divisão em partes, os pontos culminantes, as repetições dos temas. Observam-se as marcações de tempo quando for o caso, o ritmo, os sinais de expressão, as noções musicais mais evidentes. Enfim, como cada obra é única, cabe ao professor definir as noções a serem detectadas, e em que ordem. O importante é que, no final das audições, o aluno tenha interiorizado a obra, e que ambos sigam seu caminho.

1. A *Sequenza III* (1966) para voz feminina, de Luciano Berio.

Minha proposta neste artigo é fornecer subsídios musicais e pedagógicos que possibilitem e facilitem a compreensão da *Sequenza III* de Berio³. Primeiramente discorro sobre a obra em si, suas peculiaridades sonoras e sua estrutura, para em seguida relatar alguns jogos com o intuito de preparar o aluno para ouvir e apreciar a peça. Trata-se, antes de tudo, de uma peça para uma única voz, o que já facilita, de início, a percepção tímbrica, além de possuir um texto, o que auxilia a acompanhar as idéias musicais. É relativamente curta (aproximadamente 7 min. de execução), conseguindo, por isso, prender a atenção do ouvinte durante toda sua extensão. O repertório vocal utilizado por Berio é riquíssimo, com uma diversidade de formas de expressões realmente grande. Devido aos diferentes e inusitados sons vocais aí expostos, a peça pode adquirir um aspecto algo “cômico”, de bastante leveza, cujos inúmeros elementos de surpresa tornam sua audição sempre interessante.

Sua partitura, com elementos de notação tradicional adicionados a elementos de grafismos, é clara o suficiente para que se possa acompanhar a audição por meio de sua leitura, mesmo para os que não dominam a escrita musical.

2. Estudo preliminar da *Sequenza III*:

2.1. Elementos sonoros

Berio usa o seguinte poema de Markus Kutter, em inglês⁴:

*give me
a few words
for a woman
to sing
a truth
allowing us
to build a house
without worrying
before night comes*

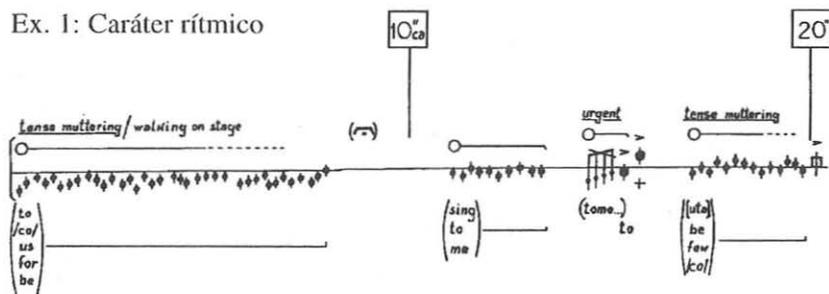
O texto vai aparecendo aos poucos na música: inicia-se com letras e fonemas, ainda sem significado semântico (*to, /col, us, for, be; [Æ] [e] [e] [a]; to, /col, be,*

3 Agradeço a Chico Mello pelas preciosas contribuições para o entendimento desta obra.

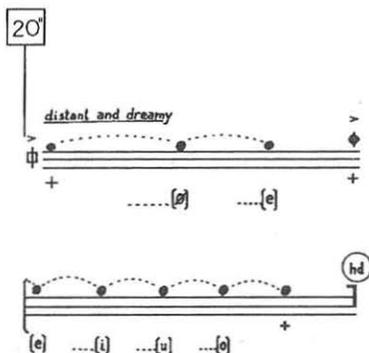
4 Eis uma tradução livre: “Dê-me/algumas palavras/para uma mulher/cantar/uma verdade/permitindo-nos/construir uma casa/sem preocupações/antes que a noite venha.”

words; etc.). É como se a língua fosse se formando, juntando consoantes com vogais, até formar as palavras (*allowing, us, /gi/; a, /thu/, to, me; allowing, us, to, be*). Assim, passo a passo, vão se formando sílabas ou palavras, até aparecerem as frases. O texto vai ganhando significado, muito embora o poema nunca apareça tal qual foi escrito, mas em partes, e com repetições constantes de palavras ou frases, muitas vezes deslocadas de seu lugar e seqüência originais. A primeira idéia, ou seja, frase completa, começa no último bloco de marcação de tempo⁵ da terceira linha (*give me a few words...*). O compositor trabalha diferentemente com consoantes e vogais. As consoantes ganham um caráter mais rítmico, com o uso principalmente de sons curtos (como nos dois primeiros blocos temporais - Ex.1) e as vogais têm um caráter mais melódico, com sons longos (como no terceiro e quinto blocos temporais - Ex.2). Estes elementos contrastantes são intercalados várias vezes durante a peça.

Ex. 1: Caráter rítmico



Ex. 2: Caráter melódico



5 Não existe nesta peça a marcação em compassos utilizada tradicionalmente na música, mas há uma orientação de tempo marcada a cada 10 segundos, formando espécies de blocos temporais, nitidamente observáveis na partitura, num total de 52 blocos, sempre quatro em cada linha. Usarei então o termo "bloco de tempo" como medida para facilitar a identificação das ocorrências musicais.

Diversas expressões vocais são sugeridas durante a peça, passando-se de uma para outra com muita rapidez, o que dá, junto com a variação de comportamentos e emoções, a sensação de movimento e, às vezes, de agitação. Tem-se como indicação de gestos vocais: canto, fala, sussurros, estalos, gemidos, o resfolegar, murmurar, resmungar, choramingar, gritos, risadas. Vários comportamentos e expressões são igualmente solicitados, a cada curto espaço de tempo, com indicação, por escrito, sobre as notas, de cada um deles: tensão, nervosismo, alívio, distância, ternura, apreensão, perturbação, urgência, alegria, serenidade, etc.

2.2. Elementos métricos e rítmicos

Não existe, nesta peça, a divisão em compassos, nem a sensação de acentos métricos ou pulsação. Impossível, por exemplo, acompanhá-la batendo os pés como acompanhamento do pulso. O tempo vai simplesmente fluindo. Na partitura, há a marcação de segundos, estes funcionando como orientação e medida para a intérprete. Alguns símbolos rítmicos tradicionais são usados, mas de maneira não convencional: grupos de colcheias, semicolcheias, etc., aparecem durante o texto musical para indicar, muito mais, um caráter rápido ou lento de uma seqüência de notas, do que uma marcação precisa de valores rítmicos; da mesma forma, notinhas pretas, sem hastes, dão a idéia de que devem ser cantadas como valores mais longos. Uma espécie de bula explicativa precede a partitura propriamente dita. Ela contém a explicação clara de como cada símbolo deve ser interpretado vocalmente.

2.3. Estrutura

Podemos perceber a divisão da obra em 7 partes, passando-se de uma para outra por meio de articulações como silêncios, mudanças de registro, de material sonoro (melódico, rítmico), respiração, etc., conforme segue: primeira parte: -do primeiro bloco de tempo ao 11° ; segunda parte: -ao 22°; terceira parte: ao 26°; quarta parte: -ao 32°; quinta parte: -ao 41°; sexta parte: -ao 45°; sétima parte: -ao final. São detectados dois pontos culminantes, provocados por momentos de maior tensão. Um, pela intensificação rítmica (blocos 29 a 32 - Ex.3); outro, pelo uso de notas muito agudas (blocos 38 a 41 - Ex.4). Neste sentido, pode-se dizer que o compositor segue um princípio tradicional de composição: por meio de um adensamento, ou seja, do aumento de eventos no mesmo espaço de tempo, chega ao ponto culminante.

Quanto aos significados podemos dizer que, assim como o texto poético vai sendo apresentado lentamente, o texto musical também se forma aos poucos, dando, com isso, a idéia geral de *construção*, sugerida, aliás, pela própria poesia (*to build a house*).

3. Aplicação didática - jogos e exercícios preparatórios

Uma vez detectados os elementos mais evidentes expostos na obra, o professor tem condições de elaborar o material para propiciar a preparação dos alunos. Passo agora à descrição de alguns exercícios, a serem trabalhados antes da audição. É evidente que estes se constituem em apenas algumas idéias, que podem ser transformadas, desenvolvidas, ampliadas, conforme as intenções do professor.

3.1. Pesquisa de sons vocais (individualmente).

• Caretas

Disposição dos alunos: livre.

Descrição do jogo:

Com uma mão em cada orelha de maneira a provocar ressonância, fazer caretas para emitir sons, à procura de sonoridades diferentes. Todos ao mesmo tempo, e cada um por si. Terminada a pesquisa, cada aluno escolhe o som que achou mais interessante para mostrar aos outros. Com esses dados, elaborar uma relação dos sons encontrados, e classificá-los conforme suas semelhanças: suspiros, chiados, gritos, etc.

Variações:

a. Escolher alguns dos sons encontrados e elaborar uma seqüência musical, colocando nuances de intensidade. Também se pode criar sinais gráficos para representá-los, e organizar uma partitura.

Observações:

Partir da careta para encontrar diferentes sons vocais é uma maneira divertida para estimular o estudante a pesquisar e a descobrir novas sonoridades.

Objetivos:

Instigar a pesquisa sonora, partindo do corpo, no caso, a face. Repertoriar diferentes tipos de emissão vocal. Reafirmar o trabalho de organização sonora, com intuito de se chegar à criação musical. Inventar uma grafia apropriada e organizar as idéias em forma de partitura, preparando sempre o estudante para o trabalho com diferentes materiais vocais e com a composição.

3.2. Trabalho sobre texto/ Organização de seqüências (em grupos)**• Música das palavras desfeitas**

Disposição dos alunos: grupos de quatro pessoas.

Descrição do jogo:

Cada grupo escolhe uma palavra qualquer, e só ela, a ser transformada: recortada, desintegrada, repetida por partes, por vogais ou consoantes, por fonemas, etc., pensando antes de tudo na sonoridade que emerge das modificações. Cada integrante pensa em uma maneira de trabalhar a palavra e em como escrevê-la. Em seguida, pega-se uma cartolina e cada elemento do grupo se posiciona em um dos seus quatro lados. E cada um, a partir de seu local, escreve as idéias que desenvolveu em cima da palavra. Chega-se ao resultado de uma só partitura, que será interpretada na ordem e da maneira que for decidida por todos. Cada grupo apresenta sua seqüência aos outros, que tentam descobrir a palavra escolhida.

Objetivos:

Fazer variações sobre a palavra, com vistas à composição musical. A partir dos sons das palavras, dos fonemas e das letras, abordar noções como: fragmentação, repetição, sobreposição, supressão, alargamento, etc. Reconstruir fonemas, inventar palavras e sílabas. Descobrir diversos tipos de emissão vocal: cantar, falar, entoar, cantar falando (sprechgesang), sussurrar, gritar, chorar, rir, etc.

• Música das consoantes

Disposição dos alunos: em grupos.

Descrição do jogo:

Cada grupo escolhe dois tipos de consoantes: algumas apropriadas para fazer sons longos (ex: m, s, ch), outras para curtos (ex: t, b, k). Os sons longos são contínuos e sem interrupção, com nuances de intensidade; os curtos podem ser repetidos,

conforme ritmo e intensidade determinados. Uma vez escolhidas todas as letras, montar com elas uma seqüência musical, escrever a partitura, ensaiá-la, e apresentá-la.

Variação:

a. Repetir o mesmo procedimento com consoantes e vogais, sendo: sons longos e melódicos para as vogais e sons curtos e rítmicos para as consoantes.

Observações:

Mais complexo que o exercício anterior, este exige a organização em seqüência das sonoridades, já em forma de uma composição musical.

Objetivos:

Coordenação de eventos musicais (sons longos e curtos a partir de consoantes) em uma seqüência musical e criação de uma representação com grafismos em forma de partitura. Contrastes de sons longos e curtos, linha e massa sonora, forte e fraco.

• **Articulações**

Disposição dos alunos: em grupos

Descrição do jogo:

Cada grupo escolhe uma das suas seqüências elaboradas anteriormente para, com elas, organizar uma só peça. Todos juntos escolhem elementos musicais para serem colocados entre uma e outra seqüência para expressar a articulação entre elas: silêncio, mudança de andamento, de intensidade, de timbre, etc. Decidem igualmente pelo uso ou não de repetições, de contrastes de intensidade, e fazem algumas variações das expressões vocais.

Objetivos:

Elaborar diferentes modos de articulação para dar continuidade a uma seqüência musical dando, ao mesmo tempo, a idéia da passagem de um bloco para outro. Noção rudimentar de forma.

• Tensão e distensão

Disposição dos alunos: em grupos.

Descrição do jogo:

Cada indivíduo do grupo escolhe sílabas e fonemas que queira, para fazer uma improvisação. Cantando-as, cada qual numa altura diferente, devem iniciar a improvisação com poucos sons e, aos poucos, conforme a regência de um deles, ir adensando, ou seja, mais e mais sons são executados ao mesmo tempo. Uma vez chegado ao ápice, retornar à rarefação sonora inicial.

Observação:

Pode-se fazer duas improvisações dentro do mesmo princípio, sendo uma, com sons mais rítmicos (consoantes fricativas, p. ex.), e outra com sons mais melódicos (vogais em diferentes alturas).

Objetivos:

Trabalhar com a noção de tensão. Sentir a evolução sonora da seqüência a partir da improvisação sonora com regência.

4. Audição e apreciação da *Sequenza III*

4.1. Primeira audição

A primeira audição, totalmente livre, permite ao aluno perceber sobretudo os aspectos expressivos e as sensações que a música transmite. A *Sequenza III*, segundo muitos, nos faz passar de sensações de alegria a momentos de calma ou de tensão, esta última causada pela interrupção contínua dos sons e pelas mudanças bruscas de grave para agudo e vice-versa, e de caráter rítmico para melódico. O relato de impressões dos ouvintes pode conter as mais variadas opiniões. O que importa, nesse primeiro estágio, não é a concordância de idéias entre os alunos, ou deles com o professor, mas sim que a imaginação e o sentimento de cada um tenha sido, de alguma forma, afetado pela audição. Não existe, neste momento, o “acerto” ou o “erro”. O que há é a percepção livre e verdadeira, que se manifesta diferentemente em cada indivíduo. Interessante, sim, é discutir as impressões individuais, compará-las, e com isso enriquecer a própria maneira de perceber.

4.2. Audições seguintes (com orientação)

As audições subseqüentes contam com solicitações do professor para determinados aspectos a serem observados, no que se refere aos elementos musicais componentes da música, descritos nos parágrafos anteriores deste artigo. É essencial que o próprio aluno descubra cada aspecto, que ele busque dentro da música os seus pontos mais evidentes. Nessas duas ou três audições, o aluno pode perceber as nuances do material sonoro empregado, tal como tipos de sons vocais, contrastes, constâncias, expressões, emoções; a maneira como o texto é tratado, as transformações sofridas pelas palavras, o trabalho com fonemas, sílabas e frases. Em seguida atenta-se para as articulações existentes e como elas delimitam as partes, e para os momentos de tensão (onde eles se encontram, e quais suas características). A última audição pode ser feita com a partitura, dependendo do nível dos alunos e dos objetivos do professor. Mas antes, é preciso observar como as notas e os sons em geral são grafados e comparar a notação tradicional com aquelas mais livres; identificar de que maneira são feitas as marcações de tempo, e que efeito elas têm no resultado sonoro; ver como cada sinal de expressão é rigorosamente colocado sobre as notas; enfim, descobrir na partitura, de que modo estão indicados todos os elementos musicais já trabalhados. A partir daí, deixa-se que cada indivíduo se aproprie da obra à sua maneira, com maior ou menor profundidade, e que sigam seu caminho.

FICHA - SUMÁRIO

1. Obra: *Sequenza III* (1966) para voz feminina, de Luciano Berio.

- peça vocal
- curta
- aspecto "cômico"
- partitura gráfica

2. Estudo da *Sequenza III*.

2.1. Elementos sonoros na *Sequenza III*.

- existência de um texto (em inglês)
- trabalho com: - consoantes → caráter rítmico → sons curtos
- vogais → caráter melódico → sons longos

- texto: - letras / fonemas
 - sílabas ou palavras
 - frases
- expressões vocais diversas: canto, fala, sussurros, estalos, gemidos, boca ciusa, resfolegar, murmurar, resmungar, choramingar, gritos, risadas.
- comportamentos, expressões: tensão, nervosismo, alívio, distância, ternura, apreensão, perturbação, alegria, frenesi, serenidade, sonhador.

2.2. Elementos métricos e rítmicos

- marcação de tempo (blocos de tempo - por segundos)
- símbolos (convencionais e não convencionais)

2.3. Estrutura

- divisão em partes
 - 7 partes mais coda → articulações: pausas, mudanças de registro, mudança de material sonoro (melódico, rítmico)
- pontos culminantes (momentos de maior tensão) - pelo aumento de eventos no mesmo espaço de tempo.

1º- mais rítmico

2º- notas agudas

Adensamento, tensão → até chegar ao ponto culminante

- contrastes/repetições (intercalados):
 - sons curtos (rítmico → consoantes)
 - sons longos (melódico → vogais)
 - mudanças de emoção e de clima
- constâncias
 - intervalo de 3º menor
 - sons de notas cantadas e outros (gritos, risos, etc.) → alternados (notas e falas, ruídos)
 - intercala pontos (sons curtos) e linhas (sons longos)
- elemento surpresa: 3º maior para dar sensação de fim
- texto: inicia com fonemas e palavras soltas (ruidoso); a língua vai se formando, juntando consoantes e vogais: até iniciar o texto propriamente dito. Depois, há trabalho com todos os elementos apresentados. Significado do texto: construção.

3. Aplicação didática - Jogos e exercícios preparatórios:

3.1. Pesquisa de sons vocais (individualmente)

- Caretas

3.2. Trabalho sobre texto/ Organização de seqüências (grupos)

- Música das palavras desfeitas
- Linhas e pontos
- Música das consoantes
- Articulações (na passagem de um grupo para outro)
- Tensões e distensões

4. Audição e apreciação da *Sequenza III*

4.1. Primeira audição

- percepção livre
- relato de impressões

4.2. Audições seguintes (com orientação)

- material sonoro (tipo de sons vocais, contrastes, constâncias)
- expressões, sensações
- articulações, partes
- pontos culminantes,
- texto

4.3. Últimas audições

- com partitura (opcional)
 - 1° - observar: - grafia de altura, notas
 - marcação de tempo
 - sinais de expressão vocal
 - 2° - identificar elementos já trabalhados

Referências

Partitura:

BERIO, Luciano. *Sequenza III*, para voz feminina.

Editada pela Universal Edition, London, 1968. UE 13723. ISMN M-008-03485-5.

Disco:

BERIO, CATHY BERBERIAN. Julliard Ensemble, Conduct by Luciano Berio. Philips, 412 029-1.

Fita cassete:

SONGS CATHY. Linda Hirst mezzo-soprano, London Sinfonieta. Virgin Classics Digital, VC 7 90704 4.

Bibliografia

- BERIO, L. *Entretiens*, com Rossana Dalmonte. Paris, Jean-Claude Lattès, 1983.
- BOSSEUR, J.-Y. e Dominique. *Révolutions musicales: la musique contemporaine depuis 1945*. Paris: Minerve, 1986.
- COHEN-LEVINAS, D. *La voix au delà du chant*. Paris, Michel de Maule, 1987.
- DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris, INA/GRM-Buchet Chastel: 1984.
- GAGNARD, M. *La voix dans la musique contemporaine*. Paris, Van de Velde, 1987.
- GRIFITHS, P. *A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. São Paulo: Zahar, 1978.
- KAMIEN, R. *Music: an appreciation*. New York: McGraw-Hill, 1992.
- MENEZES, F. *Luciano Berio et la phonologie: une approche jakobsonienne de son oeuvre*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993.
- RUAULT, J. e BLIN, R. *Commentaires d'oeuvres musicales*. Paris: Armand Colin, 1976.

A dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música*

Eduardo Luedy

E, pra mim, é como eu falei, é como se eu tivesse a faculdade, como se fosse uma coisa que eu sei. Tenho a impressão que é assim como se eu tivesse um repertório de possibilidades de ação, e que a escolha desta, deste tipo de ação, é a que me pareceu mais natural, mais imediata. Aqui eu tô, isto eu sei fazer, entendeu? Quer dizer, se é pra fazer coisas bonitas, se é pra encantar as pessoas, nisso aí eu tenho jeito. Pra isso eu tô. É estranho, porque dizer isso não revela muito. Mas talvez sim, exatamente por não revelar talvez dê alguma graça.¹

Ora a dificuldade, todo o problema do conceito de Música reside em estabelecer de que maneira ela é expressão e é conhecimento.²

Da fala destas incríveis personalidades, de vidas tão intimamente ligadas à música e às artes de uma maneira geral, podemos inferir muitas das questões que ainda hoje atravessam o caminho de muitos teóricos em estética, filosofia, psicologia, lingüística, semiologia, antropologia, etc. De fato, uma das questões instigantes desta recente área de estudo, a etnomusicologia, clama por uma definição sucinta do que vem a ser a experiência musical. Ou seja, quando é que os sons que escutamos passam a ser música? Algo que parece tão claro de ser delimitado em nosso sistema de símbolos e valores culturais, não o é muitas vezes quando nos defrontamos com sociedades em que a música parece fazer parte indistintamente de todas as atividades cotidianas de certos grupos e que, em diversos casos, não há delimitação entre quem faz e quem escuta música.³

* Monografia apresentada como requisito da disciplina *Psicologia da Música* ministrada pela prof. Diana Santiago do Mestrado em Música da Universidade Federal da Bahia.

1 Caetano Veloso, *Alegria, Alegria*. Wally Salomão, org. (Rio de Janeiro: Pedra Q Ronca, s/d, p. 187).

2 Mário de Andrade, *Introdução à Estética Musical* (São Paulo: Hucitec, 1995, p. 37).

3 A este respeito ver artigo de Vitor Fuks, "Dinâmica do Conhecimento Musical: contribuições etnomusicológicas", *Art* (agosto: 1991, pp. 47-55).

Mas, para além deste questionamento inicial, uma outra questão ainda maior tem tido a capacidade de abranger nossas considerações acerca dos fenômenos relacionados às atividades musicais: o que é que a música significa? Ou, em outras palavras, “o que é que só a música nos faz conhecer? O que faltará ao homem e às estrelas se a música se calar?”⁴

A nossa preocupação básica neste presente texto, portanto, é a de discutir a natureza e a especificidade do conhecimento em música, procurando também descrever alguns dos principais tópicos da atualidade da psicologia cognitivista: como esta tem contribuído para as tentativas de compreensão dos mecanismos de conhecimento e de como tem, por sua vez, sofrido influências das novas formas de compreender os fenômenos culturais e os aspectos contextuais do conhecimento. Nossas considerações procuram levar em conta também a psicologia da música e a educação musical e como elas têm sido afetadas por estas noções.

Quando falamos em natureza do conhecimento em música estamos, antes de tudo, pressupondo a existência de um conhecimento proveniente da experiência musical. Tal assunto, que inequivocamente deveria estar na pauta de discussões e, de alguma maneira, nos currículos dos cursos de graduação de formação de professores em música, infelizmente parece passar despercebido da maior parte dos estudantes de licenciatura em música. A natureza deste conhecimento e a compreensão de como os mecanismos de cognição operam com o conhecimento musical nos parece vital para que possamos afirmar o que de fato pretendemos como educadores de música.

A respeito das diferentes formas de conhecer empreendidas pela arte e pela ciência, Luiz Oliveira Maia (1991) nos fala que é através da linguagem que o homem representa, generaliza, classifica e categoriza seu objeto de estudo. Mas, enquanto o conhecimento, seja ele qual for, inicia-se através de experiências sensíveis (“protótipo de todo conhecimento”), a atitude científica leva o homem, através das generalizações, a afastar-se do fenômeno estudado e da singularidade. O conhecimento que nós é permitido pela experiência artística, por sua vez:

... manifesta a essência através do fenômeno de modo que, mais se quer ir à essência, mais é preciso se ater ao fenômeno. Paradoxalmente, a arte chega a ignorar as grandes distâncias espaciais e temporais, mas preserva esses momentos essenciais do homem de modo concreto e não universalmente abstrato; não é a morte simplesmente, mas é aquela senhora que seduz a moça na canção de Schubert ... (Maia 1991, 24).

4 Luiz Oliveira Maia, “Natureza do Conhecimento Musical”, *Art* (agosto: 1991, p. 23).

Para este autor, a arte ambiciona retratar o mundo humano mas, diferentemente da ciência, não o faz de modo extensivo, ou seja, a arte isola a particularidade e a intensifica, “ambicionando a criação de um tipo universal, tipo, entretanto, que permanece manifestado num personagem, ou num motivo”. O conhecimento através da arte busca revelar um mundo subjetivo que, no entanto, possa ao mesmo tempo ser compartilhado por outros indivíduos de uma mesma cultura e contexto.

Jamary Oliveira, por seu turno, chama a atenção para a dinâmica das relações sociais que imprimem, através de tendências dominantes — seja nas áreas da teologia, da física, filosofia ou ciência — visões de mundo e, conseqüentemente, do conhecimento deste mundo. Como exemplo deste ponto de vista:

A consciência histórica do século XIX veio a acrescentar uma nova visão em todo o estudo da música, não apenas teórica. Nasce daí a concepção dos ‘grandes mestres’ cujas obras vêm a servir de modelos para o mundo acadêmico ocidental e constituir o repertório de concertos (1991, 111).

Daí a importância decorrente das contribuições que a etnomusicologia tem oferecido para as discussões referentes ao conhecimento em música. O esvaziamento das “verdades” eurocêntricas têm ampliado em muito os nossos horizontes ideológicos e posto à prova noções que antes julgávamos como paradigmáticas das relações implicadas pelo conhecimento musical: a transmissão, a geração e a teorização deste conhecimento⁵. As considerações de Kilza Setti a respeito dos meandros que envolvem a conceituação de música por outras culturas é um exemplo destas contribuições:

Sabemos que alguns povos, como por exemplo os Mapuche da Argentina ou os Mosi africanos do Alto Volta não conhecem a palavra música, mas sabem o que os ocidentais entendem como tal, e *praticam a música* (1991, 124).

E, ao nos relatar sua experiência com os índios Mbyá-Guarani de São Paulo, complementa:

5 Como exemplo, Jamary Oliveira nos fala em seu artigo de como a análise schenkeriana perdeu seu caráter eurocêntrico a partir de uma revisão ideológica promovida pelos seguidores deste método de análise. Hoje em dia já não se fala mais em provar a “superioridade” dos grandes mestres da música européia através deste método analítico; ao contrário, a análise schenkeriana tem sido utilizada também para a compreensão estrutural de músicas não tonais e até mesmo de outras culturas.

trabalho de campo vem demonstrando que todos os sons produzidos têm igualmente sentido e função nessas rezas, e complementam um todo impossível de ser dissociado. ... Deve-se admitir, pois que existe um clima sonoro de grande abrangência timbrística, onde se desenvolvem inúmeros tipos de linguagem musical dentro do universo Guarani (1991, 125).

Estas considerações têm encontrado reflexo em diversas áreas de conhecimento relacionadas à produção e reprodução do conhecimento musical. Podemos citar como exemplos os novos direcionamentos em educação musical, mais especificamente quanto à avaliação: a consideração de critérios mais próximos da realidade sócio-cultural dos alunos, quando da avaliação a que estes são normalmente submetidos nos processos educacionais formais; o cuidado em identificar aspectos pertinentes aos vieses culturais de quem avalia e de quem é avaliado (Boyle e Radocy 1987, 30). Estas são considerações que de uma maneira geral sofreram a influência desta nova maneira de conceber o conhecimento em música e a própria música enquanto fenômeno cultural.

De acordo com Davidson e Scripp, estudiosos de áreas como antropologia, lingüística, inteligência artificial, filosofia e psicologia têm encontrado um terreno comum na chamada ciência cognitivista; estes, conseqüentemente, têm passado também por novos modos de observar o mundo e de compreender os processos cognitivos. Segundo os autores, isto se deve a:

(1) o conceito de mente expandiu-se além do conhecimento verbal e matemático para incluir diversas "inteligências" adicionais, incluindo a música, e (2) a pesquisa psicológica estendeu-se para além do laboratório, focalizando o pensamento como ele ocorre nos contextos de uso diário (1992, 392).⁶

Contudo, se por um lado temos observado um impacto positivo na maneira como hoje concebemos os modos de conhecimento, de investigação e de transmissão do conhecimento em música, a situação da educação musical quanto a um aprofundamento nas considerações relativas aos processos cognitivos da aprendizagem parece ser ainda incipiente. Davidson e Scripp chamam a atenção dos educadores para a importância das contribuições da psicologia cognitivista para com os processos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem, tais como: os estudos de

6 (1) the concept of mind has expanded beyond verbal and mathematical knowledge to include several additional "intelligences," including music, and (2) psychological research has extended beyond the laboratory toward a focus on thinking as it occurs in everyday contexts of use .

Piaget, Inhelder e Fischer acerca dos estágios de desenvolvimento intelectual; os estudos de **Vigotsky** sobre o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo; etc. Segundo aqueles autores, aplicações destes estudos e de pesquisas, com orientação para a educação musical, são necessárias, pois:

Os construtos dos psicólogos quanto às habilidades cognitivas estão distantes de uma autêntica prática musical. De maneira recíproca, as descrições que os músicos fazem de suas práticas são difíceis de serem interpretadas por um psicólogo (Davidson e Scripp 1992, 392).⁷

Ainda, de acordo com estes autores, um dos problemas é que mesmo os psicólogos da música têm mantido uma visão estreita de desenvolvimento cognitivo. Os estudos realizados acerca dos processos de cognição dos iniciantes em música têm sido feito com base em tarefas de discriminação que normalmente representam uma visão seccionada da real prática musical, sendo as condições de interpretação dos dados severamente limitadas pela própria maneira como as respostas costumam ser inferidas. Segundo os autores, de uma maneira geral estas respostas fazem pouca ou nenhuma referência à complexidade das habilidades de *performance* ou ao pensamento crítico que os músicos demonstram em suas atividades concretas (1992, 392).

Os pontos de vista citados por Davidson e Scripp já eram, de certo modo, os mesmos que levaram Sloboda, em 1985, no prefácio de seu próprio livro, *The Musical Mind*, a nos falar da dificuldade que encontrou ao tentar reunir a literatura existente em psicologia cognitiva da música:

Parecia, pelo menos para mim, que a psicologia da música relacionava-se muito pouco com aquilo que os músicos faziam, falhando em estabelecer questões de importância musical central (1985, iii).⁸

Sloboda atribuiu a isto alguns fatores, mais ou menos comuns nas pesquisas psicológicas, tais como: (a) a falta de conhecimento musical por parte da maioria dos psicólogos que têm focalizado esta área de conhecimento; (b) a lentidão com que os desenvolvimentos teóricos em psicologia da música costumam ocorrer – e que se deve em parte à carência de pesquisadores bem fundamentados em ambas as

7 Psychologists' constructs of cognitive skills lie outside authentic musical practice. Conversely, musicians' descriptions of their practice are difficult for psychologists to interpret.

8 It seemed, to me at least, that the psychology of music related rather little to what musicians actually did, and so was failing to tackle questions of central musical importance.

áreas de conhecimento; (c) a alta incidência de pesquisas centradas nos aspectos mais periféricos e simples dos mecanismos intelectuais relacionados à música; (d) a ausência de diálogo entre psicólogos (pesquisadores), executantes e compositores. Segundo Sloboda, os estudiosos habituaram-se a endereçar seus trabalhos quase que exclusivamente aos educadores e pesquisadores em educação, deixando de lado uma colaboração frutífera que poderia em muito contribuir para o enriquecimento de questões relacionadas às representações de estruturas maiores em música, à execução musical e à composição, que muitas vezes não são contempladas pelos interesses mais imediatos dos educadores musicais (Sloboda 1985).

Como uma tentativa de contornar os problemas listados anteriormente, Davidson e Scripp sugerem a elaboração de uma *matriz inclusiva* para a obtenção de uma visão mais abrangente das habilidades cognitivas em música; ou seja, um modelo teórico que sirva de base para a coordenação dos três modos básicos de conhecimento musical: a *produção musical* (as habilidades de composição e execução), a *percepção musical* (as capacidades de discriminação e monitoramento) e a *reflexão musical* (as habilidades de pensamento crítico e a capacidade para avaliação). De acordo com os autores, para que se garanta a validade musical, faz-se necessário que os modos de conhecimento sejam investigados tendo-se por base duas condições: *durante* a execução e *após* a execução. Ao reforçar a integração, a coordenação e a transformação destes modos de conhecimento durante a aprendizagem musical, esta matriz poderia tanto nos ajudar a interpretar os dados coletados anteriormente, como a formular investigações futuras acerca das habilidades cognitivas envolvidas nestes processos.

As habilidades cognitivas são melhores compreendidas quando não seccionadas em domínios individuais de conhecimento, tais como a psicologia, a música e a educação. Deveriam, antes, serem abordadas de maneira abrangente, do modo como acontecem nas práticas diárias. Esta abordagem abrangente revelaria as relações e integrações da *produção*, *percepção* e *reflexão* que constituem e apoiam toda a atividade musical. Para Davidson e Scripp é fundamental que os pontos de vista dos psicólogos, músicos, e educadores devam ser levados em conta para a definição das habilidades que julgamos relevantes às atividades musicais:

Um oferece a interpretação sistemática das observações individuais, o outro provê o conhecimento tácito que vem da prática e das observações informais, o terceiro nos ajuda a estabelecer um esquema que reúne os outros dois (1992, 411).⁹

9 One providing a systematic interpretation of individual observations, another providing the tacit knowledge that comes from practice and informal observation, while the third helps to establish the setting that links the first two.

Apesar da ampliação de questionamentos, considerações e implicações dos tópicos abordados neste trabalho, e apesar de sabermos da dificuldade de sintetizar com brevidade todo o manancial teórico desenvolvido pelos diversos estudos (principalmente na área da psicologia cognitiva), esperamos ter traçado ao menos uma visão geral dos principais tópicos que afetam as maneiras como enxergamos o conhecimento em música. Para concluir, reiteramos as considerações finais de Davidson e Scripp, no artigo "Surveying the coordinates of cognitive skills in music": "Querendo saber mais acerca de elefantes, o rei enviou seus sábios para examinarem o animal. Cada um deles era cego e cada um examinou partes diferentes do animal, trazendo de volta para o rei descrições dramaticamente diferentes. O rei ficou ainda mais confuso" (1992, 411). Assim como as descrições dos sábios cegos, as habilidades cognitivas podem assumir vários significados de relevância a depender de quem as observa. Se nos isolarmos nos domínios de nossos conhecimentos, sejamos psicólogos, músicos ou educadores, perderemos a visão do todo do nosso fenômeno e nos afastaremos ainda mais da possibilidade de compreender o que somente a experiência da música nos faz conhecer.

Referências Bibliográficas

- Andrade, Mário. *Introdução à Estética Musical*. São Paulo: Hucitec. 1995.
- Boyle, J. David e Rudolf E. Radocy. *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books. 1987.
- Davidson, Lyle e Larry Scripp. "Surveying the coordinates of cognitive skills in music." In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Richard Cowell, ed. New York: Schirmer Books (1992): 392-413.
- Fuks, Victor. "Dinâmica do Conhecimento Musical: Contribuições Etnomusicológicas." In *Art*, Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 18 (agosto 1991): 47-55.
- Maia, Luiz Oliveira. 1991. "Natureza do Conhecimento Musical." In *Art*, Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 18 (agosto 1991): 23-27.
- Oliveira, Jamary. 1991. "Dinâmica do Conhecimento Musical: Teorização." In *Art*, Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 18 (agosto 1991): 111-116.
- Setti, Kilza. 1991. "Teorização do Conhecimento em Música." *Art*, Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 18 (agosto 1991): 121-131.
- Sloboda, John A. *The Musical Mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press. 1985.
- Veloso, Caetano. *Alegria, Alegria*. Wally Salomão, org. Rio de Janeiro: Pedra Q Ronca. S/d.

Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares)

*Alda Oliveira
Jusamara Souza*

Os cursos de Pós-Graduação em Música no Brasil, criados a partir da década de 80, contam já com uma produção significativa nas subáreas de Musicologia, Etnomusicologia, Práticas Instrumentais e Educação Musical. No entanto, a divulgação dessa produção é ainda relativamente escassa tornando o seu acesso difícil, mesmo para um público especializado. Reconhecendo a importância da divulgação dessas informações, enquanto indicador da produção e instrumento de avaliação do que está sendo produzido nos cursos de Pós-Graduação em Música, resolvemos organizar um catálogo que inicialmente pudesse reunir as teses e dissertações aprovadas na subárea de Educação Musical.

Nesta primeira parte do trabalho foi possível incluir informações relativas a trabalhos oriundos de cinco programas: Conservatório Brasileiro de Música, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para a elaboração desse catálogo tomamos como base os resumos apresentados pelos autores, mantendo-os no original. Assim deparamo-nos com modelos diferentes de resumos, alguns mais longos chegando a uma página e outros mais breves, de 8 a 10 linhas. Isso demonstra a flexibilidade dos cursos em definir o tipo de resumo utilizado quer seja ele mais indicativo ou informativo, isto é, dispensando ou não a leitura do texto. Como informações complementares, incluímos os nomes dos orientadores e as datas de defesa. Mesmo não dispondo de alguns dados preferimos manter o formato do texto, entendendo que esse poderá ser revisto e ampliado. Gostaríamos de ressaltar a necessidade de uma participação dos cursos para o resgate dessas informações e sua atualização na edição final do projeto. Nesse sentido, agradecemos a colaboração das professoras Rosa Fuks e Vanda Bellard Freire que, nessa primeira fase, atenderam prontamente às solicitações para que esse nosso trabalho, mesmo que precariamente, pudesse dar o primeiro passo para um projeto de publicação e divulgação da produção acadêmica na subárea de Educação Musical no Brasil.

Conservatório Brasileiro de Música

ANDRADE, Hermes

A banda de música na escola de primeiro e segundo grau

Orientadora: Cecília Fernandez Conde

Data de defesa: 1988

A presente dissertação de mestrado tem o objetivo de demonstrar que há necessidade e possibilidades de ser implantado um projeto de criação de bandas escolares na rede de Escolas Públicas de 1º e 2º Grau do Brasil, a curto prazo. Para chegar a esta conclusão, realizamos um estudo da banda de música, no Brasil e no mundo, procurando mostrar a importância sócio-cultural deste tipo de conjunto musical, com emprego prático na educação musical não formal. Ao lado do objetivo fim, qual seja o da implantação de uma banda de música em cada Escola Pública de 1º e 2º Grau do País, realizamos um estudo das bandas militares das Forças Armadas e das Polícias Militares, com enfoque especial sobre as Bandas do Ministério da Aeronáutica, ambiente onde trabalhamos por mais de 30 anos, desde a condição de aprendiz até a posição de mestre de banda. Foram pesquisados diversos aspectos da banda de música na comunidade, inclusive a escolar, onde destacarem suas funções e seus elementos didático-culturais no meio estudantil. Quanto de fato da organização das bandas nas Escolas de 1º e 2º Grau, cujos dois níveis de ensino funcionam no mesmo Estabelecimento e sob a mesma direção, foram abordados os seguintes aspectos: tipos de bandas, aquisição de instrumentos, escolha de repertório, seleção dos componentes, ensino e programação musical e reparos dos instrumentos. Finalmente, concluímos que um projeto de implantação da banda de música em Escola Pública de 1º e 2º Grau do País deveria ser dirigido pelo Ministério da Cultura, em convênio com Estados, Territórios e Municípios, podendo ser administrado diretamente pelo Instituto Nacional de Música, da FUNARTE, com orientação e supervisão de um Conselho de Mestres de Banda. Ao longo da dissertação, ficou demonstrado que o projeto em questão revitalizaria as bandas civis e proporcionaria educação musical não formal a milhares de alunos no ensino de 1º e 2º Grau, bem como ofereceria sólida informação sócio-cultural a toda a comunidade escolar, a qual, na presente dissertação, restringe-se às Escolas Públicas de 1º e 2º Grau. Federais, Estaduais e Municipais em todo o território brasileiro e que, enfatize-se, funcionem com os dois níveis de ensino no mesmo Estabelecimento Escolar sob uma única Direção Geral.

CAMPOS, Moema Craveiro*O Piano - instrumento de livre expressão*

Orientadora: Cecília Fernandez Conde

Data de defesa: 1989

Este trabalho pretende observar o uso do piano dentro do contexto da educação. Para tal, se procurou o significado de MÚSICA - já que se trata de um instrumento musical; de ARTE - no momento em que, ao se aprender um instrumento, se procura fazer música - música é uma das manifestações artísticas; de EDUCAÇÃO - enquanto se propõe a aprendizagem do instrumento, conseqüentemente resultando em ARTE EDUCAÇÃO e EDUCAÇÃO MUSICAL. Partiu-se de uma visão que considera o Todo como a origem, bipartido em pólos opostos que se equilibram entre si, deixando transparecer sua dicotomia na natureza, nas culturas e também no homem, quando este apresenta impulsos de ordem sensorial e racional ao se relacionar com o mundo que o cerca. Complementares, apesar de distintamente opostas, essas duas partes do Todo foram aqui observadas através da expressão do pensamento oriental e ocidental na postura de fazer arte e na atual tendência de interação cultural. O Ocidente se manifestando de forma mais racional; o Oriente, de maneira mais intuitiva. Dualidade presente na maneira de aprendizagem do ser humano e também no fazer música, ação impelida por dois impulsos - intuitivo (observado na música sem escrita, no folclore, na música popular) e racional (música erudita). Foi levantada a importância do movimento Arte Educação no ensino da música na atualidade, valoroso elo integrador entre o pensamento oriental e ocidental. Assim como o valor da improvisação - postura no realizar musical presente na Índia - no resgate da expressividade mais livre do ser humano. Também a importância da experimentação no contexto da criatividade, aqui objetivada na área da educação musical, no primeiro contato com o instrumento e na dinâmica entre professor e aluno. A necessidade da técnica é valorizada neste trabalho, num sentido amplo, portanto procurando atender a vários aspectos da realização musical. Valorizando as inúmeras e importantes contribuições surgidas no decorrer da história da música e do aprendizado do piano, procurou-se uma associação de conceitos e práticas. Foram analisados métodos atualmente usados por iniciantes no instrumento, observando suas metas e estratégias. Também a utilização da improvisação no ensino do instrumento, sua maior ou menor presença nesses métodos e maneiras de abordagem. Num intuito de favorecer uma aprendizagem globalizante - resultado da atuação racional e sensorial

do ser humano acomodada à necessidade do momento atual - a presente pesquisa direciona seu objetivo para a importância da prática da *exploração* na aprendizagem do instrumento e da *improvisação*, tão esquecidas, no ensino tradicional do piano. Ambas são importantes como primeiro contato com a música, facilitando uma compreensão aberta da expressão musical. Considera-se que, com a improvisação, se adquire o contato consigo mesmo através do instrumento, favorecendo a conexão sensível com o som, portanto com o tempo virtual da música, na comunhão do instrumentista com a espiritualidade presente na expressão artística. A improvisação, por sua vez, é vista como livre acesso à essência da expressão. Este trabalho visa a estimular a procura de maneiras mais satisfatórias para a aprendizagem do instrumento e sua adequação ao atual momento do homem, dando-lhe possibilidades de maior liberdade de expressão através do piano.

CANECA, Marco Antônio da Silva

O píffano da feira de caruaru: contexto, características, aspectos educativos

Orientadora: Maria de Cascia Nascimento Frade

Data de defesa: 1993

O Píffano da Feira de Caruaru, Estado de Pernambuco/Brasil, é o enfoque central desta dissertação. A pesquisa de campo, enquanto ponto de partida, levou-nos a observar e participar do ambiente musical da Feira, nos ângulos mais diversos: os seus músicos, artesãos e pifeiros João e Biu, os esmoleres, os barraqueiros que vendem discos, os ternos e as bandas de píffanos. Em suma, tentamos retratar a paisagem sonora daquela que julgamos ser a maior feira do Nordeste. O estudo tem sua continuidade em acordo com as seguintes abordagens: inicialmente, o contexto da cidade onde a feira se situa; posteriormente, pesquisou-se o píffano nos seus diferentes aspectos: surgimento, características quanto à sua fabricação e quanto à sua utilização dentro e fora da feira. A possibilidade de introduzir o píffano no âmbito da Educação Musical e o papel do educador quanto aos procedimentos que nortearão o alunado, conduz o presente trabalho ao seu final por meio das analogias "a rua e a casa versus a feira e a escola". A conclusão remete à proposta de um novo segmento de aprendizado musical, a partir da fabricação, descoberta e valoração do píffano.

CASTRO, Antônio José Jardim e Castro

A produção musical e o ensino da música: um estudo filosófico

Orientador:

Data de defesa: 1988

O que este trabalho se propõe é: Em primeiro lugar, demonstrar que a música é um produto equivalente a outros produtos da vida social. Em segundo lugar, levantar uma série de caracterizações que demonstram ser a música uma linguagem. Porém, uma linguagem com um alto grau de especificidade, especificidade esta que a torna uma linguagem substantiva. Em terceiro lugar demonstrar, através da análise e exposição de vários conceitos, que as instituições de ensino musical, por não tratarem a música como um produto da vida social, nem como uma linguagem substantiva, desempenham um papel reprodutor e não produtor. Além disso, é proposta deste trabalho discutir, a nível filosófico, uma série de conceitos e, a partir daí, propor uma abordagem filosófica da música e do ensino musical.

COSTA, Márcia Victório de Araújo

Música religiosa: som de memória ou memória do som? um estudo das relações entre educação, religião e música na Igreja Presbiteriana do Brasil no Presbitério do Rio de Janeiro

Orientadora: Helena Rosa Trope

Data de defesa: 1994

O objetivo deste estudo é analisar a música na Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB) no Presbitério do Rio de Janeiro (PRJN) a partir das relações entre educação, religião e música. Considera a existência de um sentimento religioso arquetípico que se expressa em níveis simbólicos, onde a música, por ser uma forma de representação, também participa do processo de desenvolvimento do eu e do encontro numinoso com o Sagrado (Deus). Analisa os procedimentos e funções da música nos seus aspectos afetivo, cognitivo e transcendente, envolvidos na trajetória histórica da Reforma Protestante, do século XVI ao momento atual, numa perspectiva educacional. Verifica a existência de um hiato entre o que Martinho Lutero propôs e o que se

observa hoje na IPB/PRJN: a presença de um som de memória, desatualizado e despotencializado. Propõe a implementação de uma política de educação musical crítica e criativa, como condição para que a memória do som seja reativada e o sentido original da música como religare homem/Deus seja redescoberto na IPB/PRJN.

FERNANDES, José Nunes

Análise das oficinas de música no Brasil enquanto metodologia de educação musical

Orientadora: Cecília Fernandez Conde

Data de defesa: 1993

A proposta desta pesquisa é investigar o aspecto pedagógico das Oficinas de Música através de uma abordagem histórica e metodológica, vinculando-as ao contexto sócio-cultural em que ela se instala. A pesquisa busca também fazer um levantamento de material bibliográfico relativo às Oficinas no Brasil e situá-las dentro de uma estética pós-moderna. Usa-se como amostra os principais representantes brasileiros dessa metodologia. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semi-estruturadas e análise de materiais já existentes. A estrutura dos resultados da pesquisa foi feita em seis partes. O primeiro capítulo abrange um conteúdo pedagógico-musical, de onde foram eleitos os critérios para a análise metodológica. No segundo, capítulo trabalha-se a fundamentação sobre estética pós-moderna baseada em Huysen, Lyotard e Habermas. O terceiro capítulo apresenta o conteúdo histórico e a fundamentação filosófica do estudo. O quarto aborda a metodologia usada nas Oficinas (recursos didáticos e sonoros, objetivos, planejamento e avaliação). O último capítulo traz uma análise do objeto de estudo tendo em vista os parâmetros do capítulo inicial. Com base nos resultados, verifica-se que hoje em dia a prática pedagógica das Oficinas está sendo incorporada pelos educadores, assim como também o nome oficina. Comprova-se muitas vezes uma questão de modismo, na adoção do nome. Ao mesmo tempo, a Oficina, enquanto metodologia de ensino e não como prática ativista incorporada, sofre hoje o preconceito da própria classe de pedagogos, pois ela está também impregnada de perigos - que se não forem levados em conta, não se consegue efetivação do processo educativo, resultando em uma prática inútil. Mas a Oficina de Música nem sempre aparece deturpada na forma de um simples

laissez-faire. Ela aparece também, e principalmente, como uma metodologia estruturada e organizada, com índice elevado de complexidade. Muitos estudiosos defendem e propõem a metodologia Oficina de Música como meio de musicalização e de conquista de outros benefícios extra-musicais. Observou-se como se dá esta organização metodológica na Oficina de Música, a existência de regras, o desenvolvimento da criatividade, as ligações com o movimento Arte-Educação e com o “espírito” contracultural ou com as práticas da música experimental da época de 60. Torna-se importante reconhecer cada elemento e suas relações nessa confusa trama para responder os questionamentos. As Oficinas de Música apresentam características peculiares na relação professor-aluno e na relação professor-metodologia, acarretando uma nova atitude pedagógica. Talvez isso seja o fato mais importante: a conquista de uma nova atitude pedagógica.

FERREIRA, Marcos de Souza

O ensino de piano através de música contemporânea brasileira: um estudo centrado em obras de Ernst Widmer

Orientadora: Saloméa Gandelman

Data de defesa: 1996

Nesta dissertação procurou-se valorizar o repertório musical brasileiro contemporâneo como importante fator no ensino do piano, tanto sob o ângulo da formação técnica quanto musical do pianista. Inicialmente, conceituou-se o termo “música contemporânea”, embasando-se nas características encontradas no pós-moderno; em seguida abordou-se as relações entre esta música, a mídia e a indústria cultural, sob a perspectiva de Theodor Adorno, e o papel das Mostras, Festivais e movimentos de pequenos grupos no Rio de Janeiro, de 1960 aos dias atuais. Fêz-se também um estudo do ensino de piano ministrado no Conservatório Brasileiro de Música incluindo análise do programa de piano e disciplinas correlatas, entrevistas e análise dos dados obtidos. Constatou-se a pequena abertura dada à música contemporânea brasileira nos referidos programas, fator que talvez contribua para a quase ausência desta música na programação normal das salas de concerto no Rio de Janeiro. Partiu-se então para uma análise musical suscinta de obras do compositor suíço/baiiano Ernst Widmer - “Concatenação”, “É doce morrer no mar”, “Suite Mirim” e “Variações em forma de onda” - e subsequente enfoque de seus problemas pianísticos, mostrando-se a relevância e potencialidade dessas obras no ensino do piano.

FIDALGO, Heloíza Helena Carestiatto***As bandas de música de Nova Friburgo: sua organização, sua trajetória e o seu papel enquanto agentes da educação musical***

Orientador: Eduardo Henrique Passos

Data de defesa: 1996

A Sociedade Musical Beneficente Euterpe Friburguense e a Sociedade Musical Beneficente Campesina Friburguense, Bandas de Música de Nova Friburgo - município do interior do Estado do Rio de Janeiro - têm sua história ligada à da cidade, integram-se à comunidade, proporcionando ao povo o contato com a cultura musical. Este trabalho tomou como objetivo a prática musical destas bandas, destacando a natureza de seu ensino. Possuem elas escolas criadas com o fim de preparar, no menor tempo possível, os músicos para ingresso imediato em seus quadros. Nessas escolas, o ensino é organizado de forma peculiar, aliando-se características do ensino formal e outras do ensino não-formal, numa adaptação prática que leva a resultados rápidos e satisfatórios. Esse ensino não é comum nas demais bandas civis do interior; em Nova Friburgo há uma tendência à manutenção da tradição associada à modernidade, resultado da estruturação dessas escolas.

FIGUEIREDO, Leda Maria Gomes de Carvalho***Bandas de música: fenômeno cultural e educacional no contexto da microregião de Barra do Piraí***

Orientador: Helena Rosa Trope

Data de defesa: 1996

Este trabalho investigou algumas bandas de música inseridas no contexto social e educacional das cidades de Barra do Piraí, Rio das Flores e Valença, no interior do Estado do Rio de Janeiro. A análise envolveu a contribuição cultural destas bandas e fixou-se nas questões do ensino. As bandas de música são uma fonte contínua para a formação de novos instrumentistas. Elas proporcionam a seus alunos um ensino que visa transformá-los em **músicos de banda para a banda** desenvolvendo um processo educacional constante visando também a permanência da instituição-banda. Possuem seu modo próprio de se manifestar ao produzir música. Utilizam o espaço físico onde se reúnem, para o ensino e para estabelecer relações entre as

peçoas envolvidas com o seu funcionamento, com um ambiente profundamente hierarquizado. A música nas bandas é feita também para atender à necessidade que as peçoas têm de mostrar o seu trabalho, o seu modo de ser, enfim, de marcar a sua própria identidade. Elas se colocam sempre à disposição das cidades onde se localizam e levam às camadas menos favorecidas a oportunidade de ouvir e estudar música. Concluímos que bandas de música são manifestações culturais de nosso povo e permanecem em atividade por possuírem significados, por serem instituições onde os rituais são permanentemente acionados e onde as tradições falam sobre todo o seu passado e que, no aspecto educacional, esta tradição e este passado também se mantêm nos procedimentos do ensino da música, como um ensino conservador.

FONSECA, Iraciara da Silva

Processo enativo em Educação Musical: um estudo da prática educativa de Murray Schafer

Orientador: Mauro José Sa Rego Costa

Data de defesa: 1997

Este pequeno estudo visa trazer o domínio das Ciências Cognitivas para a Educação Musical. Traduzimos, numa visão sucinta, as diversas correntes das Ciências Cognitivas desde seus primórdios até os dias atuais. Construímos a ponte que liga a Educação às Ciências Cognitivas na perspectiva Enativa, a um enfoque enativo da cognição musical. O processo enativo da Educação Musical é apresentado mediante o estudo da prática educacional de Murray Schafer, em seu *Hacia una Educación Sonora: 100 Ejercicios de Audicion y Produccion Sonora*.

FUKS, Rosa

Contemporaneidade musical na Escola Normal: coexistência de vários tempos

Orientadora: Cecília Fernandez Conde

Data de defesa: 1990

O presente estudo se propõe a analisar a prática musical da escola normal pública do Rio de Janeiro, enfatizando a função da música assim como o papel que o professor de música representa nesta instituição. Na pesquisa de campo, cuja amos-

tra compreendeu seis escolas entrevistaram-se, de forma intensiva e semi-estruturada, três grupos: professores de música, professores de didática e alunos. No decorrer do trabalho, entretanto, sentiu-se a necessidade de entrevistar um quarto grupo, constituído por pessoas ligadas ao movimento musical brasileiro e, em particular, à educação musical. Através da análise dos discursos dos quatro grupos, verificou-se a coexistência, na prática musical da escola normal, de vários tempos da história da nossa educação musical. Esta convivência do velho com o novo corre por intermédio de um dinamismo institucional que possibilita à escola relacionar-se com o contexto sócio-cultural mais amplo. Constatação que permitiu que se vislumbrasse a trama na qual estão inseridas as diversas metodologias musicais desta escola que, em seu caráter de comando e através da relação íntima que estabelecem entre o civismo e a criatividade, que alternam o canto e o silêncio, vêm sonorizando a evolução desta escola. A confluência da pesquisa de campo com a pesquisa bibliográfica evidenciou, principalmente, que a escola normal pública possui um funcionamento típico de uma instituição disciplinar, sendo a sua música o seu mais expressivo elemento de camuflagem do seu controle.

GREIF, Elza Lancman

Do funcional ao expressivo: uma abordagem filosófica à pedagogia em música no século XX

Orientador:

Data de defesa: 1994

Neste estudo referimo-nos aos teóricos que foram utilizados na fundamentação dos métodos pedagógicos musicais do século XX, além de uma abordagem teórica recente, ainda não explorada, mas na qual vimos potenciais para aplicação a novas experiências pedagógicas em Música.

Iniciamos com Dewey que, ao seguir os passos de James, pensa o homem, a Educação e a Arte em conexão íntima com a Natureza. Herbert Read propõe uma Educação que se inicia pela Arte. Apóia-se na Gestalttheorie, em sua concepção da vida e do indivíduo vivo, relacionando os princípios da vida ao aparecimento da forma. Simondon, um biofísico, cria uma filosofia em que o ser vivo é pensado como sistema, amplia a apreensão do mundo físico e biológico ao campo da experiência humana, psicológica e coletiva. Apesar de não ter pensado em Educação, ele

foi escolhido porque percebemos que, através de seu pensamento, conseguimos um melhor entendimento dos movimentos pedagógicos musicais contemporâneos. Entre os métodos educacionais musicais, fazemos referência ao método Dalcroze, ao trabalho pedagógico de Orff e à Iniciação Musical de Sá Pereira e Liddy Mignone, nos quais constatamos características funcionais. Abordamos o trabalho de Paynter como constituindo uma fronteira entre a perspectiva funcional e a perspectiva expressiva de uma Pedagogia em Música. Prosseguimos abordando a pedagogia de Schafer e o movimento Oficinas de Música no Brasil em que percebemos a possibilidade de aplicação dos novos conceitos filosóficos criados por Simondon, Deleuze e Guattari. São apresentados exemplos de nossa prática em sala de aula com alunos de 2º grau e com animadores culturais que atuam nos Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro. Ao realizar este estudo, temos como objetivo analisar, interpretar e apontar caminhos para uma compreensão dos aspectos que constituem uma Pedagogia em Música, no dias atuais, à luz de uma fundamentação filosófica contemporânea.

KARDOZOS, Eliane Haas

A arte de tocar piano

Orientador: Saloméa Gandelman

Data de defesa: 1991

O presente estudo sobre a arte de tocar piano inicia-se com um panorama da evolução histórica do instrumento e da sua execução. Neste tópico são levantadas questões sobre a interligação entre as transformações mecânicas do piano e as exigências do repertório da época, a utilização do polegar e do toque 'legato', as contribuições de Clementi, Beethoven, Liszt e Chopin, assim como um balanço sobre as atividades concertísticas e didática nos últimos séculos, e a situação brasileira concernente ao tema. Em seguida, tratamos da predisposição pianística sob os aspectos do talento e do ouvido musicais. O talento musical foi examinado sob a ótica das correntes psicológicas mais relevantes e alguns objetos de pesquisa da psicologia da música foram discutidos. Após estabelecer características e vantagens que os diversos tipos de ouvido musical podem proporcionar, abordamos a questão das condições anatômicas do aparelho pianístico e suas implicações. Relaxamento e articulação digital foram amplamente estudados à luz do parecer de eminentes pedagogos

e executantes. Sobre o processo ensino-aprendizado em si, tecemos considerações em torno do início do estudo, do papel do professor, do ritual da aula de piano, apoiado nos modelos Schnabel, Liszt, Chopin, Leschetitzky, etc. - e o nosso parecer sobre a aula como instrumento de educação auditiva, servindo à educação da compreensão musical que, por sua vez, se concretiza através do preparo técnico-motor. Sugestões sobre o repertório do iniciante foram dadas à título de contribuição para uma formação pautada nos ideais de eficiência e economia de tempo. À precisão da leitura musical - dentro da sua evidente relatividade - às dificuldades técnicas do iniciante e às estratégias de estudo, dedicou-se a atenção que esta problemática requer. No tópico 'A Técnica Pianística' foram abordados, dentro de um ponto de vista de praticidade, o trabalho de independência dos dedos, os toques básicos, treinados, escalas, arpejos, notas duplas, oitavas, acordes, saltos, polifonia e pedal. A dissertação se encerra examinando a preparação do concertista e seu programa, como se manter em forma, o resultado no palco, processos de memorização e a superação de entraves que impeçam a fluência na execução. Mediante comparação bibliográfica, e testemunho de personalidades atuantes, pretende-se estimular o estudo, a pesquisa e a discussão, na busca para o estabelecimento de parâmetros comuns.

LANZILLOTTI, Vivonne de Souza

O discurso universitário e a questão do erudito/popular na música

Orientador:

Data de defesa: 1992

O presente trabalho pode ser considerado como uma proposta interrogativa que visa promover a reflexão e o debate sobre a Educação Musical. Trata-se de uma dissertação teórico-prática, onde se construiu, inicialmente, um referencial teórico sobre a questão do erudito/popular na música, enfatizando os conceitos de cultura, as transformações por que têm passado esses conceitos e suas implicações numa sociedade de classes. A partir desse referencial, analisou-se o fenômeno educativo à luz de tal questão, priorizando a formação do músico nas escolas de ensino superior do Município do Rio de Janeiro. Participaram da pesquisa de campo localizada docentes e discentes da Universidade Estácio de Sá. A análise dos discursos, obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, revelou como os valores culturais dominantes e as idéias pedagógicas estão operando na prática, no interior da instituição

universitária. Revelação que permitiu que a música popular se apresentasse como uma 'novidade' próxima da tradição, integrando o discurso universitário contemporâneo. A articulação entre as questões sócio-econômico-político-culturais e a oposição erudito/popular evidenciou as mudanças por que têm passado esta oposição que, influenciada pelo poder da cultura capitalista, transformou-se em uma questão de mercado.

MARINHO, Maria Lucy Abelin Saldanha

Flor do mal, oi lá, flor do mar, oi lá: um estudo da relação Folclore e Educação

Orientador: Eduardo Henrique Passos

Data de defesa: 1996

Este estudo discute a relação do folclore com a cultura e a educação. Através da noção de circularidade, entendida como o jogo das influências recíprocas entre cultura popular e cultura erudita, mostramos como é difícil considerar os limites rígidos entre os tipos de cultura, o que nos faz pensar também nas dificuldades de delimitação dos tipos de música. A partir de algumas reflexões teóricas sobre folclore e educação, e utilizando os dados obtidos em uma pesquisa de campo em três escolas particulares buscamos refletir sobre a dinâmica do folclore na educação.

MENEZES, Sérgio Simões

A música inconsciente na Educação Musical dos anos 30

Orientador: Eduardo Henrique Passos

Data de defesa: 1995

Este trabalho confronta duas metodologias de ensino musical criadas no transcorrer da década de 1930. São elas o Canto Orfeônico e a Iniciação Musical, elaboradas pelos músicos e educadores Heitor Villa-Lobos e Antônio Leal de Sá Pereira, respectivamente. Para que esse confronto pudesse ser estabelecido, procurou-se, primeiramente, reconstruir o contexto sócio-político, econômico e cultural que o circunscreveu. Em seguida, passou-se a uma análise mais aprofundada das ligações

dessa metodologias com todo um movimento de renovação da sensibilidade estética e produção artística nacionais: o Modernismo Brasileiro. As transformações que tal movimento acarretou levaram o sistema educacional público a também renovar-se. E, nesta renovação, o ensino musical foi especialmente afetado. Assim, Villa-Lobos e Sá Pereira foram educadores que mantiveram ligações com o movimento Escola Nova, o qual, por sua vez, chegaria ao Brasil no bojo das transformações trazidas com o Modernismo Brasileiro. A partir daí, passamos a uma definição do indivíduo como um produção sócio-histórica, uma vez que é o indivíduo ou a moderna individualidade uma noção fundamental na prática pedagógica, muito especialmente, a partir do movimento Escola Nova. Desta forma, o revisitar a produção social e histórica do indivíduo moderno nos fez chegar a sua atual condição de ser isolado e massificado. Seguimos, finalmente, com o traçado de paralelos entre as sistemáticas de ensino musical de Villa-Lobos e Sá Pereira. Essa foi, então, uma estratégia que nos permitiu uma aproximação dessas sistemáticas tanto em relação ao fenômeno musical quanto - de modo fundamental para o nosso trabalho - em relação ao fenômeno extra-musical. Pois, no contexto da grande cidade em que já se tornara o Rio de Janeiro, na década de 1930, ganhou singular significado para nossa discussão o relacionamento das metodologias de Sá Pereira e Villa-Lobos com o Estado burguês, com a produção capitalista, com a indústria cultural e com tudo o mais o que, atualmente, compõe ainda a sociedade moderna. Um significado que nos importou analisar para que, deste modo, com essa reflexão, pudéssemos atingir, tanto em Villa-Lobos quanto em Sá Pereira, dimensões conscientes e inconscientes da ação educacional. Um exercício da reflexão que, cremos, tem muito a dizer à prática pedagógico-musical que, hoje, está sendo desenvolvida.

OLIVEIRA, Carlos Gomes de

O ensino da trompa da Escola de Música da UFRJ

Orientadora: Helena Rosa Trope

Data de defesa: 1991

O presente estudo é uma Proposta de Mudança Curricular aplicada aos Cursos de Graduação em Trompa da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nas modalidades de Bacharelato e Licenciatura. De acordo com a natureza do tema e as finalidades propostas, optou-se por uma metodologia de pesquisa bi-

biográfica e de análise dos instrumentos curriculares, em uso por esta instituição de ensino. Buscando repensar a questão da educação musical em nível superior, o estudo foi organizado numa perspectiva sócio-histórica, pondo em destaque: a evolução da trompa e os pressupostos científicos relativos à sua execução, a universidade brasileira e a formação profissional do instrumentista frente ao mercado de trabalho e o currículo, seus conceitos e pressupostos metodológicos. Verificou-se a distância entre o discurso oficial e o funcionamento da Universidade em vários aspectos e a descaracterização do ciclo básico como ciclo recuperatório, propedêutico ou pré-profissional. Nele deveriam estar as disciplinas básicas da área das Ciências Humanas e Sociais. Estas, pelas suas características, estariam voltadas para os objetivos de um ciclo básico além de desenvolverem a criatividade, a racionalidade e o espírito crítico. Verificou-se também que a disciplina Prática de Orquestra, tão enfática na formação profissional do trompista, incide mais na prática do repertório sinfônico e operístico do que em outros, entre os quais principalmente, o da música popular brasileira e que, ao mesmo tempo, a disciplina Histórica da Música não apresenta em seu programa oficial nenhum conteúdo específico sobre Música Popular Brasileira e coloca a Música Brasileira num plano secundário. Os resultados da análise destas e das outras disciplinas chamaram a atenção para os seguintes pontos: a indefinição das propostas, o conservadorismo, a desvinculação com a sociedade brasileira e, no caso específico dos metais, a não inclusão de técnicas de execução baseadas nas mais recentes pesquisas no campo da fisiologia humana, o que vem a impedir o nível de excelência do instrumentista. Diante deste referencial, conclui-se que o egresso da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no caso específico o trompista, não ultrapassará a mera formação profissional, o que não deve ser a finalidade precípua da Universidade. Esta deve preparar o cidadão para ser capaz de atuar no processo de mudança social e desenvolvimento do país. O ser músico não deve alienar o indivíduo das questões da cidadania. Por todos estes fatos, e considerando o Currículo como um instrumento pedagógico operacionalizador de todo o pensamento filosófico de uma instituição de ensino que se propõe a fazer mudanças, sugere-se uma Grade Curricular que valorize o ciclo básico. Por isto, na proposta foram incluídas: (a) disciplinas voltadas para a formação cultural e humanística do aluno, como a Antropologia Cultural; Filosofia da Arte; Introdução à Psicologia; Psicologia da Criatividade; Sociologia da Arte; (b) a Expressão Corporal, substituindo a Educação Física, visando propiciar ao músico mais uma linguagem expressiva; (c) a Metodologia Científica, como disciplina introdutória auxiliar do estudante nas técnicas, métodos, estruturas e elaboração da pesquisa; (d) a prática da Música de Câmara em quatro períodos, como principal pré-requisitos à Prática de Orquestra; (e) a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros em apenas um período, abordando as questões pertinentes à música e ao músico no cenário brasileiro. Para o 2º ciclo,

profissional, foram sugeridas as seguintes mudanças: (1) Grade Curricular comum aos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, de forma que, a partir do V Período, já tenham início as disciplinas da Licenciatura; (2) a Prática de Orquestra obedecendo a um critério de continuidade da disciplina Música de Câmara; (3) a inclusão da disciplina História da Música Brasileira; (4) antes disciplinas eletivas, Canto Coral e Acústica e Biologia Aplicadas à Música agora passam à categoria de disciplinas obrigatórias; (5) por último, aconselha-se, na escolha das disciplinas eletivas, Canto e Piano. Sem nenhuma preocupação com a divisão em períodos, a proposta contém um Plano de Curso de Graduação de Trompa, com objetivos, conteúdos e procedimentos que objetivam ser instrumentos mais de formação global, que de transmissão de informação e de habilidade técnica. O estudo conclui, também, que não há currículo ou atividade isolada que possa realmente ser agente de transformação; que somente uma ação global, contínua, e uma real intenção de todos é que poderão fazer as transformações que a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro necessita.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes

Roraima, Amazônia de Makunaima e o ensino de música

Orientador: Mauro José Sa Rego Costa

Data de defesa: 1991

Esta dissertação busca avaliar, a partir da compreensão do papel da Música no amplo processo de viver/criar/educar, os princípios básicos e a forma de que se reveste o ensino de Música e Educação Artística em Roraima. Nesse sentido, considera-se fundamental a noção de troca, ou seja, o questionamento reflexivo que permeia os diferentes momentos da ação pedagógica e da vida cultural. A Música, neste caso, é vista como o recurso de ampliação do conhecimento e da consciência dos indivíduos. Ao se analisar os confrontos estabelecidos dentro da pluralidade cultural/educacional brasileira e roraimense, não se destaca um certo ou um errado, mas o que atende ao movimento de construção do conhecimento e da cidadania, conseqüente à busca de valores permanentes no contexto sócio-cultural. Como resultante da análise aqui realizada, aspira-se a recolher e sistematizar elementos que auxiliem os professores de Boa Vista a reavaliarem o seu próprio processo pedagógico de viver, criar e educar através da Música. Metodologicamente, o trabalho resultou tanto de pesquisa teórica realizada no Curso de Pós-Graduação, da qual se originou uma bibliografia selecionada, quanto de uma pesquisa de campo levada a efeito em escolas de 1º grau, em Boa Vista, Roraima.

REPSOLD, Mônica*O computador e a educação musical: transformação ou conservadorismo?*

Orientador: Helena Rosa Trope

Data de defesa: 05.05.1993

Visando ao ensino da música, o estudo buscou a relação do Computador com a Educação Musical, e a descrição e análise dos objetivos de softwares americanos produzidos especificamente para essa área, categorizados em “tutoriais”, e outros, produzidos para músicos profissionais, categorizados em “composição e edição”. O estudo também abordou a informática na educação e o papel do professor e da escola nesse contexto. Para a análise foram usados como referenciais teóricos: a) na Educação Musical, Paynter, Shafer e Gainza; b) na teoria da aprendizagem, Bruner, Piaget e Skinner; c) na educação, Saviani e Caldart entre outros; d) na Informática na Educação, Almeida e Papert. Concluiu-se que os softwares tutoriais para educação musical não são adequados para a aprendizagem musical, pois têm base numa proposta behaviorista de treinamento, e que os softwares para composição e edição são baseados na linha cognitivista e portanto, adequados, porém, para a utilização por iniciantes, devem ser desmembrados em programas simples e de complexidade crescente. Concluiu-se, também, pela necessidade da transformação do professor e da escola frente a este novo caminho e da elaboração por equipes brasileiras de programas graduados em níveis diferentes de dificuldade na linha dos softwares para composição e edição.

ROCHA, Inês de Almeida*Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória*

Orientadora: Cecília Fernandez Conde

Data de defesa: 1997

Reconstruir a trajetória de Liddy Chiaffarelli Mignone tem como significado, o resgate de um tempo remoto, com o olhar de questionamentos do presente, construindo novos caminhos para o futuro. Objetivamos divulgar os trabalhos desenvolvidos pela educadora pois acreditamos que a prática do educador musical não pode

estar desvinculada de reflexões sobre sua história. Liddy Chiaffarelli Mignone conviveu com vários artistas e intelectuais que, participaram de um movimento estético-cultural do início do século XX norteador do pensamento de diversos educadores musicais de seu tempo: o movimento modernista. Para caracterizar a trajetória modernista da educadora, procuramos identificar as interferências do ideário do movimento nos seus trabalhos, tendo como parâmetros uma busca de renovação e um processo de contínua transformação e superação de suas próprias conquistas.

VIEIRA, Lia Braga

O papel da música na educação escolar: pesquisa realizada em escolas de 1º e 2º Graus de Belém (PA)

Orientador: Antônio José Jardim e Castro

Data de defesa: 1992

O presente trabalho consiste na investigação da realidade conceptual da música nas escolas de 1º e 2º graus de Belém. A importância desta pesquisa reside na necessidade de se conhecer as perspectivas da escola em relação ao desenvolvimento de atividades musicais no seu contexto. Foi realizada em campo, visitando-se uma escola de cada administração: estadual, municipal, federal e particular, buscando-se abranger realidades sócio-econômico-culturais distintas. A população envolvida foi de alunos, professores e diretores, tendo sido obtidas suas informações através de entrevistas. Os resultados da pesquisa foram analisados qualitativamente, investigando-se os discursos daquela população como proposições que revelam formas de saber e sentir e o sentido que os acompanha. O sentido é entendido como o determinante das ações, norteador do sentimento, comportamento e pensamento humanos. Através deste olhar sobre as respostas dos entrevistados, foi possível perceber que o papel atribuído à música nas escolas de 1º e 2º graus de Belém é de recurso voltado à consecução de atividades que, em sua maioria, não pertencem à área da música e, quando pertencem, sua efetivação não é garantida. Tal concepção da música na realidade escolar tem seu sentido assentado na perspectiva tradicionalista do papel da escola. A superação dessa situação será possível através do desenvolvimento da consciência reflexiva, baseada no sentir, alicerçando a elaboração do próprio pensamento e a consecução das ações. Essa postura deve ser investigada, na formação do educador, que orienta e administra a educação escolar e, em especial, no preparo do licenciado na área da música, para que não recaiam em contradições.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

BASTIÃO, Zuraida Abud

Relações dos alunos ao ensino de música: análise de comportamentos registrados em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para 1ª série do 1º grau

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

Data de defesa: 21.07.1995

O presente estudo tem o propósito de analisar os comportamentos de crianças de 1ª série do 1º grau, registrados em vídeo, decorrentes da aplicação de um planejamento em música baseado na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (Swanwick, 1988), Modelo TECLA (Swanwick, 1979) e Currículo de Música ALLI (Oliveira, Hentschke, 1994), em uma escola pública e em uma escola particular de Salvador. Com o objetivo de verificar os níveis de interesse dos alunos nas atividades, classificamos os comportamentos observados em: Comportamentos que Demonstram Interesse (CDI) e Comportamentos que Não Demonstram Interesse (CNDI). Apesar de reconhecermos a existência de algumas variáveis que podem interferir nos comportamentos dos alunos em sala de aula, como por exemplo, a atitude e método do professor, o ambiente e política escolar, os materiais, questões relacionadas com o cotidiano dos alunos e professores, entre outros fatores, optamos no presente estudo, pelo registro e análise dos comportamentos dos alunos em termos do interesse nas atividades desenvolvidas em classe, por questões de delimitação do tópico. Nossa hipótese é que podemos observar, levando em consideração os resultados gerais nas duas escolas, o surgimento de maiores índices percentuais de comportamentos que demonstram interesse, em relação aos comportamentos que não demonstram interesse nas atividades selecionadas, em decorrência da aplicação do planejamento elaborado. A hipótese do estudo foi confirmada mediante a nossa análise e a dos observadores independentes. Nas atividades selecionadas nas duas escolas, os índices percentuais de comportamentos que demonstram interesse *ultrapassam* os índices percentuais de comportamentos que não demonstram interesse. Entretanto, numa

análise específica em cada escola, podemos observar que na atividade de Composição na Escola Particular, os índices percentuais dos dois tipos de comportamentos foram bem próximos (52% de CDI x 48% de CNDI). Na atividade de Apreciação na Escola Pública, os resultados apresentaram índices percentuais de comportamentos que não demonstram interesse mais elevados que os de comportamentos que demonstram interesse (47% de CDI x 53% de CNDI). Esses resultados específicos de cada escola, podem estar relacionados com o grau de familiaridade dos alunos em relação às atividades de Composição e Apreciação.

DIAS, Maria Tereza Grotelaars Alves

Para uma educação musical libertadora

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

Data de defesa: 17.04.1997

Neste trabalho analiso os resultados de dois questionários que apliquei a estudantes numa aula de percepção musical. Na primeira parte apresento os questionários, descrevo o desenvolvimento da aula e reflito sobre aspectos significativos nela ocorridas. Embora os questionários fossem basicamente idênticos em conteúdo e forma, apresentaram resultados diferentes entre si. Isto indica que a aula dada exerceu influência sobre o grupo. Os resultados constituem também *feedback* em relação a uma longa experiência pessoal, o que corresponde a um momento de reflexão sobre minha maneira de entender a educação. Na segunda parte, apresento e comento os resultados dos questionários, onde os alunos: indicam que o *relacionamento* é um valor prioritário em sala de aula; apontam o *saber de forma nova* como veículo de prazer; situam a *timidez* como bloqueio crucial para a aprendizagem; valorizam os *exercícios participativos* enquanto processo de aprendizagem; confessam que são susceptíveis a *influências positivas* ou *negativas* do professor. Estes tópicos formam a espinha dorsal da presente investigação. Na parte final do trabalho procuro abrir cinco *janelas de percepção* a partir dos tópicos acima mencionados, pontos mais enfatizados pelos alunos no pós-teste, com base nas teorias da inteligência múltipla de Gardner e da inteligência emocional de Goleman, bem como no conceito de humanização da aprendizagem de Lyon.

QUEIROZ, Flávio José Gomes

Aplicação experimental do manual de contraponto tonal intitulado "Aprendendo contraponto através dos prelúdios corais" numa turma de Literatura e Estruturação Musical II da Escola de Música da UFBA

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

Data de defesa: 18.10.1996

Um manual abordando elementos básicos do contraponto tonal foi elaborado a partir de exemplos tirados da literatura de prelúdios-corais. Posteriormente, o manual foi aplicado experimentalmente numa das turmas da disciplina Literatura e Estruturação Musical III, da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. O presente trabalho estudou a eficácia do referido manual.

RIOS, Marialva Oliveira

Educação Musical e música de cultura popular: processo de ensino

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

Data de defesa: 18.04.1997

Os estudos recentes da Etnomusicologia e da Educação Musical sinalizam a necessidade do envolvimento do educador musical com o contexto no qual a música está inserida. Considerando que método de ensino é o resultado da sistematização de processos gerados pelo educador, a partir de seus valores e princípios, na sua inter-relação com o aluno e o ambiente, acreditamos que estes, a princípio, devam basear-se nos valores e conceitos de um grupo social. Compreendemos que a atitude de padronizar o ensino de música, usando métodos preexistentes a toda e qualquer população, ignorando a sua realidade cultural, tem proporcionado perdas na qualidade do ensino muitas vezes irreparáveis, ou implicado em desvalorização de bens culturais. Este estudo descreve e analisa os processos de ensino/aprendizagem usados na produção do "Terno Rosa Menina", além de descrever e analisar a aplicação desses processos na montagem do "Auto de Natal no Pelourinho". No "Terno Rosa Menina" identificamos alguns sistemas básicos de ensino como: a) O "banco de reserva"; b) Adequação do papel do ator (adequação da atividade ou material ao indivíduo); c) Identificação de líderes e subgrupos; d) Ensino global das músicas; e) Interpretação

da letra das músicas como reforço na aprendizagem. Estes sistemas foram aplicados na preparação do "Auto de Natal no Pelourinho", na qual buscamos realizar uma conexão entre o conhecimento novo e a realidade do aluno, contribuindo, assim, para que pudéssemos lidar com os materiais da tradição sem ferir a integridade dos materiais da cultura.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos

A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

Data de defesa: 21.07.1995

Os estudos mais recentes da Psicologia em Música demonstram que existe uma conexão muito forte entre motivação e aprendizagem, e também que as escolas de música não encaram como importantes as músicas que são significativas para a maioria dos seus alunos iniciantes. O rendimento escolar do aluno poderá aumentar através do uso de um repertório que lhe agrade? O aprendizado dos conteúdos curriculares pode ser mais eficaz se ao aluno é dada a chance de também tocar o repertório que ele valora? Pensando em estudar esta possibilidade, foi aplicado um tratamento em alunos do curso "Oficina de Violão" da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, objetivando observar o desempenho musical na aula de violão em grupo através do repertório de interesse desses alunos. A Hipótese Nula foi a de que o desempenho de execução e leitura ao instrumento seria o mesmo para os alunos que tiveram aulas com/sem material do seu interesse. Neste estudo, o Grupo Experimental foi diferenciado pelo estímulo que recebeu para estudar, ouvir e escrever toda e qualquer música que fosse do seu interesse, sem sugestões ou indução do professor, quanto ao gênero musical. O Grupo Controle ficou limitado ao repertório do programa escolar. Todos os grupos tiveram a mesma quantidade de aulas, com o mesmo professor, no mesmo local e turno. Os alunos foram igualmente submetidos às avaliações padrão da Escola de Música da UFBA além das verificações específicas do experimento, realizadas como rotina de classe. Os resultados indicaram uma sensível diferença entre os dois grupos, sobretudo em relação ao repertório e a decisão inerentes ao curso, embora ambos os grupos tivessem cumprido o programa do curso com aproveitamento. Procurou-se mostrar as implicações que o aprendizado do repertório de interesse do aluno traz para o seu aprendizado musical formal.

TRINDADE, Brasilena Pinto***Educação Musical com construção de instrumentos: projeto realizado em uma turma de jovens de 08 a 14 anos de idade***

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

Data de defesa: 26.03.1997

presente estudo tem o propósito de descrever a aplicação de um projeto de iniciação musical com construção de instrumentos em uma turma de 13 alunos com idades de 08 a 14 anos. Este projeto baseia-se na Teoria do Desenvolvimento Musical (Keith Swanwick e June Tillman, 1988) e no Modelo de Ensino CLATE (Swanwick, 1979). A Teoria descreve os caminhos que o indivíduo trilha enquanto desenvolve o seu conhecimento musical, centrado nos aspectos: Material, Expressão, Forma e Valor. Quanto ao modelo, Swanwick aborda o ensino da música através do uso equilibrado das atividades de Composição, Literatura, Apreciação, Técnica e Execução. Neste projeto, acrescentamos mais uma atividade: Construção de Instrumentos. Nesta abordagem CLATEC, o aluno é estimulado a construir seu próprio conhecimento musical a partir da construção de instrumentos musicais de percussão e de sopro, utilizando materiais de construção civil e materiais recicláveis, além da própria voz. Ao final do experimento, avaliamos os resultados previstos, concluindo que é viável a possibilidade de iniciar uma educação musical com a construção de instrumentos. Podemos observar que essa atividade, além de ampliar o conhecimento musical do aluno, desenvolveu também aspectos diversos referentes à observação, apreciação, manipulação, adaptação e criação musical.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

SANTOS, Marco Antonio Carvalho

Música e hegemonia: dimensões político-educativas da obra de Villa-Lobos

Orientador: Gaudêncio Frigotto

Data de defesa: 1996

O projeto pedagógico de Villa-Lobos visava a implantação do canto orfeônico como instrumento para o desenvolvimento da disciplina, civismo e educação artística, segundo o seu próprio autor. Este trabalho discute as articulações entre o canto orfeônico e o governo Vargas (1930-1945), a partir de uma análise da conjuntura do período, considerando o quadro sócio-econômico, educacional e o movimento modernista. O referencial teórico utilizado é gramsciano, e o conceito de hegemonia é considerado chave nesta análise.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ARROYO, Margarete

Processos cognitivos e estilos musicais: fundamentos para uma educação amusical intercultural

Orientador: Raimundo Martins

Data de defesa: 1991

Esta dissertação articula-se sobre dois pontos: a diversidade de culturas musicais com as quais se convive na sociedade contemporânea, tanto a nível nacional quanto a nível internacional e sua presença na educação musical, e os processos cognitivos para uma educação musical intercultural.

Esta concepção educacional é como proposta para a superação de alguns problemas apresentados pela educação musical no Brasil: adequação à realidade contemporânea nacional e mundial e a necessidade de fundamentação teórica. Estudos e propostas sobre uma educação musical intercultural são expostos juntamente com as perspectivas de Leonard Meyer e Mary Louise Sarafine a respeito de processos cognitivos presentes na criação, compreensão e fruição dos estilos musicais. A contraposição desses dois conjuntos de idéias mostrou que os processos cognitivos presentes na criação, compreensão e fruição dos estilos musicais. A contraposição desses dois conjuntos de idéias mostrou que os processos cognitivos presentes nos estilos constituem-se em fundamentação para uma educação musical intercultural. Algumas estratégias pedagógicas são sugeridas para a consecução da concepção educacional resultante dos dois pontos que nortearam este trabalho.

BESEN, Carlos Lucas

A Educação Musical na visão de Villa-Lobos

Orientador: Celso Loureiro Chaves

Data de defesa: 1991

A problemática da educação musical brasileira passa por um processo de revisão e questionamento, emergindo como consequência propostas de diversas tendências e escolar na tentativa de encontrar uma solução a este problema. O que, no entanto, me desperta curiosidade é a não inclusão da contribuição de Villa-Lobos no atual contexto da educação musical nacional. Esta questão me persegue e algum tempo e diversas dúvidas surgiram em relação ao empreendimento educacional de Villa-Lobos que, por três décadas, foi o mentor do mais amplo projeto educacional na área de música: o canto orfeônico. Esta pesquisa procura detectar o pensamento central que norteou Villa-Lobos na busca de uma solução ao problema da educação musical e trata dos mecanismos que deram sustentação e asseguraram a concretização de seu projeto. Finalmente serão abordados os processos e recursos estratégicos com vistas à materialização dos objetivos perseguidos por Villa-Lobos e os desdobramentos decorrentes da implantação do canto orfeônico. O presente estudo de seu método e a avaliação do significado e das consequências do empreendimento de Villa-Lobos se fundamenta na tentativa de resgatar e verificar a atuação deste acontecimento na estrutura pedagógica nacional. Conhecer e reconhecer as contribuições pedagógicas do canto orfeônico constituem o objetivo do presente trabalho.

CARNEIRO, Lúcia Helena***O processamento de informação de alturas na leitura de exercícios melódicos não conhecidos: um estudo***

Orientador: Raimundo Martins

Data de defesa: 1992

Esta investigação teve por objetivo observar o processamento de informação de alturas em Exercícios Melódicos Não Conhecidos. Foi construído um experimento onde o processamento foi observado nas Fases de Preparação, Execução e Pós-Execução da leitura dos Exercícios Melódicos. O processamento de informação, enquanto modelo de observação, serviu como diagnóstico de problemas que interferem nos processos de aprendizagem. Para a interpretação dos dados o processamento de informação foi configurado de maneira a abranger quatro estágios cognitivos: percepção, memória, execução e "feedback". O processamento de informação de alturas em Exercícios Melódicos Não Conhecidos foi efetivado de maneira correta por 28,57% da Amostra. Nos demais casos ficou comprometido devido, principalmente, à falta de conceitos musicais devidamente estabelecidos a nível aural.

COELHO, Helena de S. N. Wohl***Musicalização de adultos através da voz: uma proposta metodológica de abordagem multi-modal***

Orientadora: Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling

Data de defesa: 1990

Esta Dissertação de Mestrado apresenta um método de musicalização de adultos através da voz dentro de uma abordagem multi-modal. Contém um capítulo de fundamentação, onde os diversos parâmetros da música são definidos sob a ótica da musicalização pela abordagem multi-modal; um capítulo de apresentação da proposta, propriamente dita, com especificações metodológicas (Partitura-Resumo, Quadro Sinóptico Multi-Modal de Conteúdos Musicais, Material do Aluno e Guia do Professor); e um capítulo de narrativa da experiência de aplicação do método

proposto e avaliação dos resultados obtidos. As canções e padrões da Partitura-Resumo foram criados especificamente para os conteúdos das unidades e a preocupação básica é a de favorecer a memorização e compreensão de tais conteúdos e não a de produzir literatura musical no sentido artístico. O Quadro Sinóptico Multi-Modal de Conteúdos Musicais apresenta-se em forma matricial onde as abcissas contém uma resenha dos conteúdos abordados por aula, e as ordenadas, a complexidade crescente e gradativa de tais conteúdos por aula. A originalidade das informações contidas consiste na seqüência com que foram organizadas. O Material do Aluno é o livro de exercícios de propriedade e para uso do aluno ao acompanhar as aulas. O Guia do Professor é o livro que contém as respostas às questões formuladas no Material do Aluno e comentários sobre a maneira de conduzir a busca de soluções e a aprendizagem específica. Observou-se que a elaboração do conhecimento musical - em seus aspectos afetivos, cognitivo e motor - foi sendo, paulatinamente assumida pelos próprios alunos. Constatou-se, também, que este método propicia nitidez na compreensão das partituras, assim como naturalidade, eloqüência e autonomia no domínio do vocabulário e da performance musical.

COSTA, Maria Cristina Lemes de

A imagem aural e a memória do discurso melódico; processos de construção

Orientador: Raimundo Martins

Co-orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer

Data de defesa: 1995

Este trabalho é uma investigação teórica sobre os processos envolvidos na construção das imagens mentais, especificamente da imagem aural, e na construção da memória, em especial, da memória melódica. Os processos de construção da imagem aural são enfocados a partir das origens filosóficas de estudo das representações mentais e dos resultados de pesquisas sobre as imagens mentais visuais. O estudo das representações mentais é tratado, neste trabalho, de acordo com o enfoque de teorias do processamento da informação e do código binário. Os processos de construção da memória são abordados no nível fisiológico, enfocando a organização do cérebro e as conexões sinápticas, com o objetivo de investigar o processamento interno da memória e suas possíveis relações com as formas de processamento no nível cognitivo. São apresentados também os sistemas múltiplos de memória e a

capacidade de armazenagem de seus arquivos. Uma breve introdução sobre a teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo e alguns de seus conceitos são apresentados com o intuito de propiciar a compreensão dos processos de construção da memória, segundo a visão de Piaget e Inhelder. As investigações desses autores sobre as imagens mentais e a memória são a base teórica norteadora deste trabalho. A última parte do trabalho trata dos tipos de memória, porém, seus processos de construção são semelhantes. Tanto uma quanto a outra são possíveis de serem construídas, pois elas são a compreensão que temos do real e não uma cópia fiel dele. Assim, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e as possibilidades de aquisição de conhecimentos têm influência decisiva na construção das imagens e da memória melódica.

DEL BEN, Luciana Marta

A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro

Orientadora: Liane Hentschke

Data de defesa: 1997

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a viabilidade de se utilizar o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988) como critério de avaliação da apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 6 a 14 anos, expostos a um processo de educação musical formal. O primeiro capítulo consiste em uma revisão de estudos, onde são discutidas, inicialmente, questões relacionadas à prática da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, são abordadas questões referentes à avaliação em música e, em seguida, discute-se a problemática da avaliação da apreciação musical. No segundo capítulo apresenta-se a Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, a qual será utilizada como referencial teórico para a análise das respostas de crianças e adolescentes fornecidas através da atividade de apreciação musical. O terceiro capítulo apresenta o método desenvolvido para conduzir esta investigação, o qual consistiu em entrevistar 60 crianças e adolescentes de 1^a, 4^a e 8^a séries do ensino fundamental expostos a um processo de educação musical formal, sendo 20 alunos de cada série. Foram utilizados dois tipos de entrevista (entrevista estruturada e entrevista semi-estruturada) e instrumentos não-verbais e verbais de avaliação. Na pri-

meira parte do quarto capítulo os resultados desta pesquisa são avaliados à luz da Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Diante de alguns dados encontrados, na segunda parte deste capítulo, realiza-se uma nova avaliação das respostas da entrevista semi-estruturada, a qual levanta a necessidade de uma análise crítica dos critérios de avaliação da apreciação musical propostos pelo Modelo Espiral. Esta análise, apresentada no quinto capítulo, é realizada com base na própria Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical e com apoio de resultados de outras pesquisas. Na Conclusão demonstra-se que os critérios previstos pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical podem ser utilizados para avaliar a apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 6 a 14 anos. Sugere-se, no entanto, que os critérios de avaliação sejam ampliados, uma vez que surgiram respostas musicais não contempladas pelos critérios do Modelo Espiral. Esta ampliação pareceu necessária principalmente para as duas fases do primeiro estágio de desenvolvimento musical - Materiais: fase Sensorial e fase Manipulativa. A Conclusão traz ainda recomendações para estudos posteriores.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de

O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical

Orientador: Raimundo Martins

Data de defesa: 1990

O objetivo desta pesquisa é apresentar questões sobre educação musical na prática coral. O ensaio coral é um momento de aprendizagem. É no ensaio coral que o conhecimento musical é construído. No capítulo 1 o treinamento é abordado como uma parte do processo de aprendizagem. Durante o ensaio coral muitos treinamentos são utilizados com o objetivo de promover a aprendizagem musical. O capítulo 2 trata do planejamento do ensaio. Existem três pontos fundamentais para o planejamento: organização, aplicação e avaliação. A organização do repertório e do ensaio, a aplicação de estratégias e a avaliação dos resultados são desenvolvidos neste capítulo. A aprendizagem de conceitos musicais através da prática coral é o assunto do capítulo 3. Ritmo, melodia e harmonia são apresentados como componentes básicos para o desenvolvimento de conceitos musicais. Exemplos do repertório coral mos-

tram alguns pontos relacionados ao ritmo, melodia e harmonia. São apresentados exercícios com o objetivo de indicar solução para determinados problemas de forma progressiva e contextualizada. A técnica vocal é apresentada no capítulo 4 como um recurso na aprendizagem coral. A função da técnica vocal é facilitar a realização musical. Exercícios são apresentados com o objetivo de conduzir os cantores à compreensão dos elementos vocais necessários para a prática coral. A inter-relação conceitos musicais, técnica vocal e repertório é extremamente importante e necessária para que haja contextualização dos inúmeros aspectos envolvidos na prática coral.

GONÇALVES, Lília Neves

Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros da década de 50

Orientadora: Maria Elizabeth Lucas

Data de defesa: 1993

Este trabalho tem como objetivo historiar o processo de criação e institucionalização dos conservatórios estaduais mineiros ocorrido na década de 50, bem como as concepções pedagógico-musicais do ensino de música ministrado nestas escolas na época. A dissertação compõe-se de três partes que correspondem aos três capítulos do trabalho. No primeiro, propõe-se historiar a iniciativa e o processo de criação e institucionalização dos conservatórios estaduais mineiros, e o significado desta criação na década de 50. No segundo capítulo, por sua vez, procura-se abordar o ensino de música nos conservatórios - função e objetivos, os Cursos, as grades curriculares - focalizando a versão oficial e a prática deste ensino, também na década de 50. Por fim, no terceiro capítulo, trata-se das concepções pedagógico-musicais do ensino ministrado nos conservatórios, levando em consideração o momento histórico e as tendências em educação musical no Brasil e em Minas Gerais na década de 50. Observou-se que fatores de ordem econômica, político-cultural e pedagógica estiveram envolvidos na criação dos conservatórios. Examinou-se os aspectos do ensino ministrado nestas escolas e as relações deste ensino com a necessidade de preparação de professores de música que atuavam nas cadeiras de Música e Orfeão das escolas oficiais/regulares. Ao analisar-se as concepções do ensino aplicado nestes estabelecimentos estaduais de música constatou-se que não havia a utilização de tendências pedagógico-musicais específicas, divulgadas na época.

GROSSI, Cristina***O processo de conhecimento em música: constatações de uma abordagem não-tonal na aprendizagem***

Orientador: Raimundo Martins

Data de defesa: 1990

A música gera conhecimento e tem significado porque opera com força especial na percepção e na cognição configuram uma sólida aprendizagem da música. Tem a função de acionar e desenvolver tanto a capacidade no indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes nos processos de organização sonora. No mundo ocidental convivem, lado a lado, dois tipos de música e, conseqüentemente, dois tipos de abordagens educacionais, com características organizacionais próprias e diferenciadas, aqui denominadas tonal e não-tonal. A proposta desta pesquisa é identificar os meios de estruturação presentes na música tonal, na música não-tonal. Mais especificamente, identificar, analisar e comparar as formas de conhecimento musical existentes nas abordagens tonal e não-tonal, na aprendizagem. Como processo e tradição cultural, a prática da música tonal tem gerado e desenvolvido, nos indivíduos, modelos sonoros de organização e relações sonoras características que, por sua vez, vêm gerando hábitos e disposições, orientando perceptiva e cognitivamente os indivíduos. As abordagens não-tonais convivem ou esbarram com os referenciais existentes na mente dos indivíduos tonalmente aculturados. Procurando ampliar a experiência musical, valorizam os processos criativos por meio da vivência e da prática musical. Tais abordagens têm contribuído de forma significativa para a eficiência da aprendizagem de um modo geral. Os processos estruturais são construídos e desenvolvidos gradativamente, como na abordagem tonal. A aprendizagem fundamentada na música do Século XX aponta caminhos e possibilidades perceptivas e cognitivas, em favor do conhecimento da música como um todo.

LOPES, Cíntia Thaís Morato***O processo de aquisição de leitura da notação do parâmetro altura: um estudo***

Orientador: Raimundo Martins

Data de defesa: 1993

Tradicionalmente a prática do ensino da leitura musical tem se baseado no estudo dos símbolos como códigos abstratos (donos de um nome e de um lugar específico na pauta e no instrumento) sem a compreensão da relação existente entre os

símbolos e as alturas que os mesmos representam. Esta dissertação consiste em um levantamento e reflexão sobre dados que confirmam um desempenho inadequado de alunos no que diz respeito a leitura da notação do parâmetro altura. A decodificação da notação de alturas pressupõe o desenvolvimento da imagem aural, que juntamente com as normas de organização da notação possibilita que o sujeito estabeleça a correspondência necessária entre significante gráfico e significante sonoro. Elaborou-se um experimento constituído de três fases: a primeira, constou de um diagnóstico da capacidade de leitura dos sujeitos, e uma prospecção dos intervalos mais freqüentes encontrados entre as peças executadas durante a atividade de diagnóstico; a segunda, de um treinamento sistemático da leitura que se processou através da grafia de intervalos em uma e duas linhas; e a terceira, da reavaliação da capacidade de leitura dos sujeitos mediante a aplicação de exercícios melódicos construídos com o conteúdo intervalar explorado na primeira e segunda fases. As atividades foram aplicadas a uma amostra de oito sujeitos de 10 a 12 anos, todos musicalizados. Destes, seis tocavam piano a dois, flauta-doce (soprano). Com base nos resultados obtidos, verificou-se que os sujeitos ainda não possuem o esquema da representação aural suficientemente estabelecido. Em razão das dificuldades apresentadas na leitura dos intervalos (especialmente quando em movimento descendente), da inconstância de desempenho satisfatório nas diversas tarefas, e do melhor desempenho na leitura executada do que na leitura cantada, os sujeitos demonstraram não ter atingido a maturidade necessária ao desenvolvimento desse processo de aprendizagem. Verificou-se que a alfabetização musical dos sujeitos não respeitou a linha evolutiva da inteligência musical do indivíduo; provocando uma ruptura no desenvolvimento cognitivo musical ao queimar etapas cognitivas anteriores.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e

Reprodução de canções: processos cognitivos na interação com as estruturas musicais

Orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer

Data de defesa: 1995

Esta pesquisa busca mapear alguns processos cognitivos utilizados por crianças, entre dois e três anos, na reprodução de canções. O marco teórico foi centrado na perspectiva piagetiana de estudos da cognição, aliada a autores musicais que seguem

linha semelhante. O joga e a imitação foram estudados, tendo como via de acesso à ação, entendida como manifestações vocais de reprodução. Este trabalho relata um estudo de caso, com quatro sujeitos, que foram observados, transcrevendo suas manifestações musicais na reprodução de canções e entrevistando seus pais. Concluiu-se que a ação da criança, através do jogo, é de fundamental importância para a reprodução de canções. Uma das reproduções dos sujeitos se dá a partir das partes da música, onde as expectativas criadas pelos padrões internos da música são atendidas.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo

Aplicação do currículo de música - ALLI: um estudo longitudinal com duas turmas de 1ª série do I grau

Orientadora: Liane Hentschke

Data de defesa: 1995

Este estudo tem como objetivo investigar a possibilidade de obter um desenvolvimento musical equilibrado nos parâmetros de composição, execução e apreciação, a partir da aplicação do Currículo ALLI (Alda e Liane) em duas turmas de 1ª série do I Grau. Inicialmente, faz-se uma breve retrospectiva histórica da educação musical na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Brasil, ressaltando-se os pressupostos pedagógicos vigentes. A seguir, aborda-se o compromisso da escola com a educação, examinando-se especificamente a prática pedagógica do ensino de música. Analisam-se comparativamente os Programas Curriculares de Música Manhattanville, de Wisconsin e da Inglaterra em busca de referenciais teóricos relativos à sistematização da educação musical. Apresenta-se a proposta do Currículo ALLI, a qual está relacionada ao projeto de pesquisa "Um Estudo Longitudinal Aplicando a Teoria de Desenvolvimento Musical de Swanwick com Crianças Brasileiras da Faixa Etária de 6 a 10 anos de Idade", coordenado pelas Professoras Dra. Alda de Oliveira e Dra. Liane Hentschke. Os princípios filosóficos e educacionais do Currículo ALLI são analisados, e descreve-se o método e procedimentos correspondentes à sua aplicação. Os resultados obtidos são apresentados e analisados, constatando-se a importância de o conhecimento musical efetuar-se durante o período de escolarização - através do desenvolvimento equilibrado nos parâmetros de composição, execução e apreciação.

MONTANDON, Maria Isabel

Aula de piano e ensino de música - análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves

Orientadora: Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling

Co-orientadora: Jusamara Vieira Souza

Data de defesa: 1992

Este trabalho busca verificar os princípios e diretrizes propostos para a reavaliação e redefinição da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. É feita uma análise histórico-hermenêutica da bibliografia americana pertinente ao tema - aula de piano e ensino de música - a partir do movimento deflagrado no início do século XX nos Estados Unidos a favor da implantação da aula de piano em grupo nas escolas públicas, passando pela reforma educacional americana iniciada em 1957 até chegar ao seu perfil atual. Procura-se detectar influências sócio-econômico-educacionais influentes na reavaliação da aula de piano e na conseqüente formulação de uma proposta de renovação desta, traçando sua relação com as correntes psico-filosóficas de cada época. Procedese a um levantamento dos procedimentos utilizados por Pace, Verhaalen e Gonçalves em suas produções pedagógicas bem como dos fundamentos que os embasam. A última etapa do trabalho evidencia as características e os aspectos relevantes da proposta como um todo, relacionando a presença desses aspectos nas produções pedagógicas dos referidos autores.

OLIVEIRA, Vilson Galvão de Oliveira

O desenvolvimento vocal do adolescente e suas implicações no coro juvenil "a capella"

Orientador: Raimundo Martins

Data de defesa: 1996

Esta dissertação se propõe a verificar o desenvolvimento vocal do adolescente no coro juvenil *a cappella*, buscando relações entre o comportamento do jovem dessa faixa etária (10 a 20 anos, conforme OMS) e sua atuação no coro. A revisão da

literatura discute aspectos do desenvolvimento biofisiológico, psíquico e social, associando-os ao perfil do adolescente e sua participação no coro juvenil. Discute também o desenvolvimento do aparelho vocal e seu mecanismo de funcionamento durante o processo de mudança da voz. Os dados levantados nas entrevistas com regentes são analisados à luz de quatro abordagens contemporâneas sobre o desenvolvimento vocal do adolescente no coro juvenil. As entrevistas realizadas com cinco regentes de coros da grande Porto Alegre, observaram o seguinte roteiro: formação musical, informação ou conhecimento específico sobre adolescência, experiência como cantor e regente de coro juvenil, dificuldades durante os ensaios, apresentações e/ou concertos, motivos frequentes para evasão de cantores, tipo de repertório, e critérios técnico-musicais observados na escolha do repertório. A análise dos dados aponta dificuldades de ordem técnica e musical dos regentes de Coros Juvenis. Revela uma formação profissional construída através de práticas empíricas que desconsideram a literatura especializada, a observação e estudo sistemático. Recomenda-se às instituições de ensino superior a revisão e reavaliação dos conteúdos da formação do regente, buscando adequá-los às necessidades e exigências contemporâneas. Aos regentes recomenda-se a prática profissional com base no estudo sistemático, na reflexão e na crítica.

SCHLUPP, Walter Otto

Suplementação de um método de violino para o aluno brasileiro

Orientador: Marcelo Guerchfeld

Data de defesa: 1991

Educadores musicais de renome, tais como KODALY e GAINZA, recomendam que a educação musical deve partir de, e construir sobre, material musical portador de significação para o aluno. A experiência tem mostrado que o folclore musical da cultura em que se forma o aluno pode muito bem lhe oferecer tal significado musical. Analisaram-se sob este enfoque os métodos de violino em uso no Brasil, concluindo-se que estes deixam a desejar neste aspecto, com exceção de um recém-publicado, voltado para o ensino em grupo. Constatou-se a conveniência de se suplementar com melodias brasileiras, sobretudo folclóricas, o primeiro volume de um método internacionalmente consagrado para o ensino individual, de didática atua-

lizada e ampla abrangência técnica e musical. Para tal selecionaram-se, de um universo de mais de mil exemplares do folclore musical brasileiro, 126 melodias suplementares para melodias do Método Doflein, volume Ia, alcançando um índice de suplementação de 92%.

SILVA, Laura Franch Schmidt da

O processor de iniciação do ensino do parâmetro ritmo numa abordagem multi-modal de educação musical através do teclado

Orientadora: Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling

Data de defesa: 1991

Esta pesquisa tem como objetivo salientar o desenvolvimento da linha condutora da iniciação rítmica, examinando e aplicando o primeiro volume da obra: *Explorando Música Através do Teclado*, de autoria da norte-americana Marion Verhaalen e traduzido por Denise Frederico. A autora desta abordagem Multi-modal através do teclado tem como objetivo a formação musical de crianças, preferivelmente numa situação de grupo. Propõe uma educação musical que integre os sentidos com compreensão, memória, criatividade e emoção. Os conceitos musicais são adquiridos de forma dinâmica através de processos diversificados de ensino-aprendizagem, partindo sempre da experiência concreta à aquisição de símbolos, através dos quais os alunos deverão apreender os conteúdos propostos atingindo níveis mais complexos de pensamento e de criatividade. O parâmetro ritmo encontra-se amalgamado na estrutura da obra, permeando conteúdos propostos nas atividades coordenadas de leitura, percepção, improvisação, composição entre outras técnicas. O início do ritmo parte da noção da pulsação, sendo esta o elemento mínimo que estrutura, funcionando como um ponto de referência. A regularidade da pulsação é o ponto de partida da conceituação sobre as durações, agrupamentos e formação de padrões. Do agrupamento e das divisões regulares da pulsação, as figurações rítmicas que formam estruturas maiores são entendidas.

SILVA, Walênia Marília

Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música

Orientadora: Maria Elizabeth Lucas

Data de defesa: 1995

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em uma escola alternativa de música em Porto Alegre, com o propósito de interpretar as representações sobre música elaboradas pelos alunos no ambiente de aprendizagem musical, revelando como os alunos adquirem conhecimento musical e como esse conhecimento é externalizado na realização musical, através da escolha do instrumento, do repertório ou objetivo profissional. A dissertação compõe-se de quatro capítulos. No primeiro consta a descrição do local, a dinâmica do ambiente escolar alternativo e o corpo docente e discente pertinente à escola. No segundo capítulo constam os dados apresentados pelos entrevistados quanto às expectativas referentes à aprendizagem musical, envolvendo suas concepções sobre música e as influências recebidas em suas histórias de vida. O terceiro capítulo introduz aspectos referentes à realização musical, às dificuldades vivenciadas pelos alunos durante o processo a que se submeteram e as interações ocorridas na escola. Considerações quanto ao repertório escolhido durante a aprendizagem e o envolvimento musical relatado pelos alunos formam o quarto capítulo. Conclui-se que as concepções apresentadas pelos entrevistados demonstram uma compreensão de que aprender música exige dedicação pessoal, tempo e prática constante do instrumento, rompendo com a supremacia do "talento" frente a aquisição do conhecimento musical. Aspectos relacionados com faixas etárias, gênero e a escolha do instrumento musical abrangem características peculiares na aprendizagem, desenvolvimento e interesse individuais, resultando em um posicionamento diferenciado quanto às atividades realizadas durante o curso e quanto ao objetivo profissional.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de

Música na escola de 1ª grau: repertório, aprendizagem e interferências da execução cantada

Orientador: Raimundo Martins

Data de defesa: 1992

Esta dissertação consiste em um estudo sobre o que é relevante para crianças da zona urbana - entre 6 a 8 anos de idade - na sua experiência com a música, e como

esta relação pode se manifestar de maneira a fazer parte da construção do conhecimento infantil desde a escolarização regular. Para isso, e devido ao acesso da maioria das crianças, foi montada uma experiência de ensino, em duas escolas públicas de Porto Alegre - Rio Grande do Sul, constando de quatro etapas onde observou-se a execução constando de quatro etapas onde observou-se a execução cantada por crianças nesta faixa etária, porém oriundas de meios sócio-econômicos diferentes. A observação é o foco central da presente investigação possibilitando estudo de repertório, diagnóstico de modalidades de aprendizagem, bem como, interferências manifestadas na execução vocal das crianças. A revisão de literatura enseja a importância de alguns estudos sobre o desenvolvimento musical da criança na sua relação com a música popular como gênero condicionante de sua preferência. A investigação explora as especificidades de caráter psicológico e social da criança em relação ao repertório popular, considerando a inclusão e as implicações dessa relação no processo pedagógico - musical.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

SANTOS, Regina Márcia Simão

A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares

Orientador:

Data de defesa: 30. 04. 1986

Os objetivos deste estudo foram: (1) investigar, em literatura especializada, a natureza da aprendizagem musical não-formal entre grupos culturais diversos, de crianças e adultos; (2) analisar a aprendizagem musical a partir de quatro métodos hoje difundidos na prática da educação musical, confrontando-os com as contribuições obtidas na literatura investigada na primeira etapa desta pesquisa; e (3) analisar as implicações dos aspectos acima estudados na elaboração de currículos. Além de recentes trabalhos de campo realizados por antropólogos, musicólogos e etnomusicólogos, foram usados como referenciais teóricos: Bruner - pela ênfase na concepção de um currículo em espiral, observando-se os modos de representação, bem como a natureza e a estrutura da matéria; e Guilford - pela ênfase na abrangência e ativação constante das operações mentais (cognição, memória, pensamento divergente, pensamento convergente e avaliação) sobre os conteúdos, gerando produtos. Observou-se que no contexto não-formal (culturas africanas, asiáticas, grupos indígenas brasileiros e grupos de zona urbana de cultura ocidental) a aprendizagem musical se dá no próprio fazer, como atividade intuitiva sobre o visto e o ouvido, sendo auxiliada por mediadores (visuais, táteis, cinestésicos, etc.), não havendo, fora da prática, consciência de uma teoria musical. Constatou-se a facilitação do engajamento do sujeito na prática musical de imediato, incluindo a execução instrumental desde o início, estando lado a lado a atividade reprodutiva e a atividade criadora, que decorre tanto da variação sobre estruturas já assimiladas como de uma atitude de pesquisa sobre o próprio material, gerando a forma. Verificou-se a natureza espiralada da percepção do objeto musical, através da qual se chega à abordagem racional do fenômeno percebido, bem como ao aprofundamento constante das relações nele existentes e a partir dele possíveis. Concluiu-se que a aprendizagem musical não prescinde das abordagens ativa e icônica do fenômeno musical, qualquer que seja o estágio de desenvolvimento do sujeito desta aprendizagem. Verificou-se que os métodos analisados (Jaques-Dalcroze, Orff, Paynter e Suzuki) não garantem, da mesma forma, a abrangência, a dosagem e a organização de operações mentais (cognição, memória, pensamento criador convergente e divergente e avaliação), de situações de experiência (trabalho com objetos já estruturados ou a serem estruturados, tipos de fontes sonoras, elementos de outras linguagens em interação com a linguagem musical, gêneros musicais, etc.) e de conceitos estruturais (maneiras de estruturar alturas, durações, etc.). Quanto à repercussão, na elaboração de currículos, da existência de um processo inerente à natureza da aprendizagem musical e à natureza deste conhecimento, concluiu-se que a ordenação lógica dos conceitos a serem trabalhados depende do próprio fato sócio-cultural: a musicologia deriva da prática; a teoria é imediata, funcional. Não há incompatibilidade entre currículo centrado na experiência e a estrutura da matéria: o desenvolvimento do currículo centrado na experiência não descarta os conceitos estruturais ou as habilidades técnicas necessárias ao aprimoramento do produto. Assim sendo, uma proposta de currículo mais adequada à natureza da aprendizagem musical e à natureza deste conhecimento deve estar centrada no desenvolvi-

mento da experiência, assegurando-se a abordagem dos conceitos estruturais no momento oportuno, tirando da experiência todos os possíveis elementos que ela possa conter ou gerar. Tal proposta de currículo deve-se caracterizar por uma abordagem menos dependente da organização de conteúdos logicamente seqüenciados e mais voltada para os processos baseados nos modos de perceber, sentir e construir de cada grupo. Parece ser adequada a organização do currículo em espiral, com o retorno constante dos conceitos estruturais, abordados em níveis cada vez mais profundos, indo da consciência sensível à consciência racional e abrindo-se a novos conceitos e idéias. A organização da linguagem musical no currículo, com base em alguma forma de prática manifesta, definida em função de determinantes individuais e sociais, deve zelar pela devida abrangência da experiência musical, favorecendo a capacidade de conservar imagens na memória, reproduzindo-as quando necessário, bem como a capacidade de operar criticamente com os elementos da linguagem.

TROPE, Helena Rosa

Educação Artística: um estudo das escolas oficiais de 5ª a 8ª série do município do Rio de Janeiro

Orientador:

Data de defesa: 04.05.1984

Este estudo propôs-se a investigar em que medida as escolas oficiais do 1º grau do Município do Rio de Janeiro atendem à obrigatoriedade da inclusão de Educação Artística em termos de proposta curricular, bem como investigar a concepção de professores regentes da área, especialistas de educação e dirigentes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura sobre Educação Artística. A amostra compreendeu as escolas de 5ª a 8ª série que incluíram a Educação Artística em seus currículos e foram estratificadas de acordo com as modalidades de Educação Artística oferecidas. Na pesquisas de campo foram utilizados dois instrumentos: questionários e entrevistas. O primeiro, para professores e especialistas, compôs-se de uma parte de identificação e outra de uma escala do tipo Likert com 29 afirmações. O segundo, para dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, constituiu-se de cinco perguntas. Os dados foram tratados através do método do Qui-quadrado. De acordo com a apuração dos dados e a comparação com a literatura especializada, concluiu-se que (1) a Secretaria Municipal de Educação não cumpre integralmente o artigo 7º da Lei nº 5692/71 em relação a todas as escolas, especialmente as mais afastadas do centro urbano; (2) os professores e especialistas apesar de, pelo resultado da pesquisa já demonstrarem uma concepção mais atualizada sobre Educação Artística, ainda não operacionalizam esta concepção numa prática pedagógica adequada aos conceitos explicitados; (3) os dirigentes da Secretaria Municipal de Educação entrevistados apresentam uma concepção mais atualizada de Educação Artística e, na opinião deles, cursos, debates e trocas de experiências são caminhos para superação de dificuldades. Com base nos resultados, recomendam-se estudo que possibilitem: (1) à Secretaria Municipal de Educação atender integralmente à determinação legal do artigo da Lei nº 5692/71; (2) a esta mesma Secretaria oferecer as condições necessárias para que uma prática pedagógica atualizada de Educação Artística seja dinamizada nas escolas; e (3) investigar a validade do ensino de Educação Artística como uma área de estudos que seja ministrada globalizando as modalidades de Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas.