

ISSN: 1518-2630

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da
abem



Nº9

Setembro 2003

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2001-2003

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Dra. Jusamara Souza (UFRGS) jusa.ez@terra.com.br
Vice-Presidente:	Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA) olival@ufba.br
Presidente de Honra:	Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ) jwfreire@connection.com.br
Secretária:	Dra. Margarete Arroyo (UFU) margaret@ufu.br
Tesoureira:	Dra. Maria Isabel Montandon (UnB) misabel@unb.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Ms. Celson Sousa Gomes (UFPA) celson@amazon.com.br
Nordeste:	Dra. Cristina Tourinho (UFBA) ana_tourinho@hotmail.com
Sudeste:	Dra. Sônia Teresa da Silva Ribeiro (UFU) sonia@ufu.br
Sul:	Ms. Teresa Mateiro (UDESC) tmateiro@intercorp.com.br
Centro-Oeste:	Ms. Maria Cristina de Carvalho (UnB) criscarvalho@abordo.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Dra. Liane Hentschke (UFRGS) hentschk@portoweb.com.br
Editora:	Dra. Luciana Del Ben (UFRGS) lucianadelben@uol.com.br
	Dra. Maura Penna (UFPB) m_penna@zaz.com.br
	Dra. Regina Márcia Simão Santos (UNIRIO) rmarcia@alternex.com.br
	Dra. Cristina Grossi (UnB) c.grossi@terra.com.br

Revista da ABEM, n. 9, setembro 2003.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Anual
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual
Revisão: Trema Assessoria Editorial
Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.
Tiragem: 500 exemplares
Periodicidade: Anual

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

Sumário

Editorial	5
Luciana Del Ben	
Agradecimentos	6
A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical	7
Beatriz Ilari	
Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos	17
Anete Susana Weichselbaum	
A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp	29
Regina Antunes Teixeira dos Santos	
Liane Hentschke	
Cristina Capparelli Gerling	
Iniciação à leitura musical no piano	43
Ana Consuelo Ramos	
Gislene Marino	
O musical escolar CDG como moldura de educação musical	55
Helena Müller de Souza Nunes	
Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade	65
Sílvia Nunes Ramos	
Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas	71
Maura Penna	
A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia	81
Nair Pires	
Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento	89
Teresa Mateiro	
Marcelo Téó	
Resenhas	
Guia para educação e prática musical em escolas	97
Lélia Negrini Diniz	
Karla Dias de Oliveira	
Júlia Maria Hummes	
José Ruy Henderson Filho	
A importância da música para as crianças	99
Cristiane Maria Galdino de Almeida	
Fernanda de Assis Oliveira	
Lucimar Marchi dos Santos	
Regina Antunes Teixeira dos Santos	
Autores	101
Normas para publicação	106

Contents

Editorial	5
Luciana Del Ben	
Acknowledgements	6
Music and the brain: some implications of neurodevelopment for music education	7
Beatriz Ilari	
Analysis of compositions of music school students: an investigation of possible differences between the musical development of students with distinctive profiles	17
Anete Susana Weichselbaum	
The practice of sightsinging based on the pedagogical framework proposed by Davidson and Scripp	29
Regina Antunes Teixeira dos Santos	
Liane Hentschke	
Cristina Capparelli Gerling	
Introduction to music reading in the piano	43
Ana Consuelo Ramos e Gislene Marino	
The CDG schoolmusical as a framework for music education	55
Helena Müller de Souza Nunes	
Music from television in children's everyday lives: a case study with a group of children aged 9 to 10	65
Sílvia Nunes Ramos	
Learning music: in life and in schools	71
Maura Penna	
The identity of music teachers' initial education courses: multiplicity and hierarchy	81
Nair Pires	
The apprenticeship reports of music student-teachers as a way to analyse the processes of class planning	89
Teresa Mateiro	
Marcelo Téo	
Book Reviews	
A guide to music education and practice in schools	97
Lélia Negrini Diniz	
Karla Dias de Oliveira	
Júlia Maria Hummes	
José Ruy Henderson Filho	
The importance of music to the children	99
Cristiane Maria Galdino de Almeida	
Fernanda de Assis Oliveira	
Lucimar Marchi dos Santos	
Regina Antunes Teixeira dos Santos	
Authors	101
Notes for contributors	106

Editorial

Neste número da Revista da ABEM contamos com artigos que versam sobre variadas temáticas. No primeiro artigo, Beatriz Ilari apresenta algumas das “descobertas recentes da pesquisa científica sobre o cérebro”. A autora traça relações entre o neurodesenvolvimento e a educação musical, sugerindo contribuições da psicologia cognitiva para a construção de práticas de ensino comprometidas com o desenvolvimento musical das crianças.

O próximo artigo insere-se na perspectiva da psicologia do desenvolvimento. Utilizando a Teoria e o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick como referencial teórico, Anete Susana Weichselbaum analisou composições de dois grupos distintos de adolescentes provenientes de uma escola de música do Paraná: alunos que realizam atividades musicais fora da instituição escolar e alunos que não realizam tais atividades. Os resultados revelaram que não existem diferenças em termos de níveis de desenvolvimento musical entre os grupos investigados.

Regina Antunes Teixeira dos Santos, Liane Hentschke e Cristina Capparelli Gerling abordam o desenvolvimento musical sob a perspectiva da leitura musical através do solfejo. As autoras apresentam uma análise crítica e detalhada dos fundamentos pedagógicos propostos por Davidson e Scripp para o desenvolvimento da prática de solfejo na formação de músicos profissionais.

O desenvolvimento da leitura musical também é tema do artigo a seguir. Ana Consuelo Ramos e Gislene Marino focalizam o processo de iniciação à leitura musical no piano, “apontando as etapas de leitura por gráficos, relativa e absoluta”. As autoras questionam certos termos e conceitualizações correntes na área do ensino de instrumento e apresentam os fundamentos da proposta de iniciação à leitura através do piano, que consiste no livro de sua autoria – Piano 1: Arranjos e Atividades.

Mais uma proposta de ensino de música é apresentada no texto de Helena Müller de Souza Nunes. Partindo da “necessidade de desenvolver um vínculo mais saudável entre uma educação musical formal e [...] a cultura musical popular veiculada, principalmente, pelos meios de comunicação de massa e comprometida com o mercado”, a autora discute as possibilidades do musical como “recurso musicopedagógico de caráter popular adequado” à educação musical das crianças brasileiras.

A relação entre a educação musical e os meios de comunicação é retomada, sob outro enfoque, no artigo de Sílvia Nunes Ramos. Inspirada na pedagogia crítica e em conceitos das teorias sobre aprendizagem social e sobre o cotidiano, Sílvia investiga como os “modelos musicais televisivos se manifestam na expressão musical” de um grupo de crianças de 9 e 10 anos de idade. Os resultados sugerem uma forma diferenciada de perceber a relação das crianças com a mídia nas suas aprendizagens musicais cotidianas.

De certa maneira, o artigo de Sílvia Nunes Ramos é complementado pelo de Maura Penna. Este último discute a relação entre “a música na vida e nas escolas” a partir de questionamentos referentes “à valorização da música grafada”, em detrimento das tradições orais, à “oposição entre a música popular e a música erudita” e à “diversidade de manifestações musicais – inclusive da indústria cultural – que fazem parte da vivência do aluno”. Esses questionamentos apontam para o predomínio de um modelo tradicional de ensino de música, que enfatiza a formação técnico-profissionalizante e, assim, “dificulta a renovação das práticas pedagógicas na área” e seu comprometimento com a educação básica.

Nair Pires focaliza a temática dos modelos de ensino sob o ângulo dos cursos de formação de professores de música. A autora discute dados da pesquisa que, tomando como objeto de estudo seis cursos de licenciatura do estado de Minas Gerais, investigou a identidade das licenciaturas na área de música. Ao reconstruir a trajetória dos cursos de formação de professores de música, Nair procura revelar as concepções, valores e crenças que têm orientado a formação do professor de música. Os resultados sugerem a perpetuação de “concepções e práticas polivalentes”, fundamentadas na idéia de integração das linguagens artísticas, o que tem implicado “a hierarquização das licenciaturas” tanto nos concursos públicos para professores quanto nos estágios dos licenciandos.

O artigo de Teresa Mateiro e Marcelo Téó, por sua vez, investiga o desenvolvimento dos processos de planejamento durante o estágio supervisionado, disciplina obrigatória nos currículos de formação de professores. Os autores analisaram os relatórios de estágio de três licenciandas em Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Os resultados sinalizam a diversidade de concepções e ações que configuram as visões de educação musical das licenciandas. Apontam, assim, para a diversidade “de possibilidades na prática docente”, ao mesmo tempo que revelam algumas das dificuldades inerentes ao início da docência e à relação entre estagiário, professor orientador e professor cooperante.

Finalizando este número, contamos com duas resenhas de livros recentemente lançados pela Associação Brasileira da Música (ABEMÚSICA), os quais têm como objetivo orientar a ação educativo-musical nas escolas. Por meio de suas análises, os autores de cada uma das resenhas – todos integrantes de um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq – mostram a importância de olharmos de forma crítica e reflexiva para os materiais didáticos disponíveis na nossa área, para que possamos fundamentar conscientemente nossas escolhas.

Os trabalhos que compõem este número da Revista da ABEM não só retratam a diversidade de objetos de estudo da área como revelam a riqueza do diálogo que a educação musical tem estabelecido com disciplinas que se voltam ao estudo da música e da educação. Demonstram ainda a preocupação de seus autores em estabelecer articulações entre a pesquisa e as práticas de educação musical. Esperamos que as diferentes perspectivas e resultados apresentados por pesquisadores e professores de diversas instituições de nosso país possam contribuir tanto para o desenvolvimento da produção científica em educação musical quanto para o fortalecimento das práticas pedagógico-musicais desenvolvidas nos múltiplos espaços em que atuamos.

Luciana Del Ben

Editora

Agradecimentos

A *Revista da ABEM* agradece aos seus Conselheiros Editoriais e aos pareceristas *ad hoc* mencionados nesta página por sua contribuição durante o biênio 2001-2003.

Ana Lúcia de Marques e Louro (UFSM)
Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
José Alberto Salgado e Sliva (UNI-RIO)
Maria Cecília Rodrigues de Araújo Torres (Fundarte/UERGS)
Teresa da Assunção Novo Mateiro (UDESC)

A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical

Beatriz Ilari

Departamento de Artes - UFPR
beatriz.ilari@elf.mcgill.ca / beatrizilari@yahoo.ca

Resumo. Este artigo tem como objetivo discutir alguns resultados de pesquisas recentes sobre o desenvolvimento do cérebro e as implicações destas na área da educação musical. Na primeira parte do artigo há uma breve introdução ao cérebro e seu desenvolvimento, incluindo suas partes, sinapses e lateralização. Em seguida, são discutidos os sistemas envolvidos no neurodesenvolvimento, bem como os fatores que influenciam o desenvolvimento do perfil da mente de cada criança. As questões da inteligência e do talento são abordadas na terceira parte do artigo. Algumas implicações dos estudos da neurociência para a educação musical são discutidas na quarta e última parte do artigo, na qual diversas sugestões para o ensino e para a avaliação também são propostas.

Palavras-chave: desenvolvimento do cérebro, cognição, educação musical

Abstract. This paper aims to discuss recent brain development research and some of its implications for music education. In the first part of the paper there is a brief introduction to the brain and its development, including its parts, synapses and lateralization. The second part includes a discussion on the systems involved in neurodevelopment and the factors that influence the development of the mental profile of each individual child. Issues such as intelligence and talent are tackled in the third part of the article. The implications of neuroscience research for music education are discussed in the fourth and last part of the article, in which suggestions for education and assessment are also proposed.

Keywords: brain development, cognition, music education

Introdução

As descobertas recentes da pesquisa científica sobre o cérebro exercem um fascínio enorme sobre todos nós. Isso ocorre porque praticamente todas as atividades de nossa vida cotidiana estão relacionadas ao funcionamento desse importante órgão vital (Herculano-Houzel, 2002). Hoje em dia, todos nós sabemos qual a importância do cérebro no desenvolvimento humano e também na aprendizagem e na cognição. Sabemos também dos atrasos cognitivos e motores e das deficiências que

são causadas quando alguém sofre um acidente e o cérebro é lesado (Marin; Perry, 1999; Morato, 2000; Peretz, 2001; Peretz et al., 2002). Não há novidade alguma em dizer que o cérebro controla nossas ações e pensamentos, entre elas nossas atividades musicais. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo descrever alguns resultados de pesquisas recentes da neurociência sobre o desenvolvimento da mente, bem como discutir as implicações destas na área da educação musical.

Antes de mais nada, é necessário fazer uma breve introdução ao cérebro e suas principais características, incluindo as questões das sinapses e da lateralização. Em seguida, aprenderemos sobre os oito sistemas que constituem o neurodesenvolvimento (Levine, 2003) e os fatores que influenciam no desenvolvimento da mente da criança. Também discutiremos a questão da inteligência e do talento e retomaremos alguns estudos específicos sobre o funcionamento do cérebro na presença de estímulos musicais. Para concluir, discutiremos as contribuições e implicações dos estudos da neurociência para a aprendizagem e a cognição musical das crianças.

Uma breve introdução ao cérebro humano

A idéia do cérebro como órgão da sensação e da inteligência existe desde a Antiguidade. Contudo, foi apenas no século XIX que surgiram os primeiros estudos científicos sobre o cérebro (Morato, 2000). O interesse pela cognição surgiu também nessa mesma época, quando a psique deixou de ser vista como um atributo divino e passou a ser vista como um atributo humano. Desde então, o estudo do cérebro vem avançando de maneira rápida e significativa.

Em linhas gerais, o cérebro pode ser definido como um labirinto em forma de noz, mais ou menos do tamanho de duas mãos fechadas colocadas frente a frente, e composto por aproximadamente 12 bilhões de células (Campbell, 1996). Segundo Campbell (1996), o cérebro se parece com uma série de montinhos e linhas de massa cinzenta e rosa, com uma textura macia. As células do cérebro, também conhecidas por neurônios, recebem, analisam, coordenam e transmitem informações (Kotulak, 1997). No decorrer da vida, o cérebro aprende e memoriza através de constantes mudanças em sua imensa rede de conexões entre neurônios. Essas conexões são chamadas sinapses, e ocorrem em decorrência de estímulos provenientes do meio (Kotulak, 1997). Muitas sinapses formam conexões sólidas com as células do cérebro e se tornam partes do cérebro em desenvolvimento. Já as outras sinapses, as desconexas, desaparecem com o tempo (Herculano-Houzel, 2001). De acordo com Kotulak (1997), essa é a maneira que o cérebro encontra para eliminar sinapses em excesso, para que as restantes, ainda em quantidade considerável, possam formar um cérebro funcional.

O desenvolvimento estrutural do cérebro

Logo após o nascimento, o cérebro do bebê passa por um crescimento fantástico, no qual

trilhões de sinapses ocorrem entre as células cerebrais. Por se tratar de um órgão auto-organizável, o cérebro do bebê é faminto de novas experiências que o transformarão em redes neurais para a linguagem, o raciocínio lógico, o pensamento racional, a resolução de problemas e os valores morais (Kotulak, 1997). Essas redes neurais já estão sendo formadas antes mesmo de o bebê completar um ano de idade. São elas que permitem a associação de idéias e o desenvolvimento de pensamentos abstratos, que constituem as bases da inteligência, imaginação e criatividade. Contudo, essas redes podem ser destruídas quando as experiências na infância são destituídas de estimulação mental ou sobrecarregadas de estresse (Kotulak, 1997).

Em seu livro, Kotulak (1997) fala de quatro fases principais do desenvolvimento estrutural do cérebro. A primeira fase ocorre durante o estágio fetal. Nos primeiros meses da vida fetal, bilhões de células são formadas. Metade delas morre; estímulos externos organizam algumas e eliminam outras para formar a estrutura básica do cérebro, ou seja, a estrutura que caracteriza e diferencia as crianças em meninos e meninas. A segunda fase se dá logo após o nascimento, quando surgem trilhões de conexões entre as células, que formam os "mapas mentais" do cérebro, responsáveis, entre outras coisas, pela visão, linguagem e audição. Na terceira fase, que vai dos 4 aos 10 anos de idade, novos aprendizados reorganizam e reforçam as conexões entre as células do cérebro humano. Novas conexões são formadas à medida que novos conhecimentos são adquiridos. A quarta e última fase ocorre após os 10 anos de idade. Ainda capaz de sofrer mudanças físicas, o cérebro aprende e memoriza informações no decorrer de toda a vida (Kotulak, 1997). Segundo Herculano-Houzel (2001), alguns neurônios novos aparecem no cérebro do adulto porém, somente em algumas partes específicas do cérebro. São muitos os mistérios da mente que a neurociência vem procurando investigar. Contudo, para fins deste artigo, nós nos concentraremos no cérebro em formação, ou seja, no cérebro da criança, e deixaremos de lado as especificidades do cérebro adulto. Entretanto, uma introdução superficial às partes principais do cérebro se faz necessária, bem como uma rápida introdução ao conceito de lateralização.

Lateralização: os hemisférios do cérebro

A neurociência já mapeou o cérebro. O cérebro do ser humano normal é composto por duas metades ou hemisférios: o direito e o esquerdo. Os hemisférios são unidos por diversos feixes de fi-

bras de comunicação, sendo o corpo caloso o maior deles (Carneiro, 2001). Embora os hemisférios direito e esquerdo pareçam ser idênticos a olho nu, existem diferenças fundamentais entre eles. Na maioria das pessoas, o hemisfério direito comanda o lado esquerdo do corpo, e o hemisfério esquerdo comanda o lado direito do corpo. Carneiro (2001) nos ensina que diversas investigações já comprovaram que o domínio de um lado do corpo sobre o outro (como no caso da dextralidade, ou seja, dos membros que usamos “melhor” do que outros) tem bases neurofisiológicas e neuroanatômicas, e pode ainda ser generalizável para outras áreas das funções cerebrais.

Aliás, essa é outra diferença fundamental dos hemisférios cerebrais: as funções que cada um dos hemisférios comanda. De maneira geral, a linguagem, o raciocínio lógico, determinados tipos de memória, o cálculo, a análise e resolução de problemas são comandados pelo hemisfério esquerdo do cérebro, freqüentemente citado como hemisfério dominante ou principal. Já as habilidades manuais não-verbais, as intuições, a imaginação, os sentimentos e a síntese são comandadas pelo hemisfério direito (Cardoso, 2001; Carneiro, 2001). Com relação à percepção de sons, Carneiro (2001) sugere que é predominantemente no hemisfério esquerdo que se percebem os sons relacionados com a linguagem verbal, e no hemisfério direito que são percebidos a música e os sons emitidos por animais.

Embora se diga que a percepção da música se localize primordialmente no hemisfério direito do cérebro, sabe-se hoje que o aprendizado musical depende dos dois hemisférios, uma vez que ele é interdependente de outras funções cerebrais, como a memória, a linguagem verbal, a resolução de problemas e a análise, entre outras. A propósito, sabe-se hoje que o cérebro do músico treinado é diferente do cérebro do não-músico (veja Costa-Giomi, 2001). Enquanto o não-músico processa informação musical primordialmente no hemisfério direito do cérebro, o músico treinado processa informação musical nos dois hemisférios, e apresenta uma quantidade maior de conexões entre os hemisférios durante as atividades de escuta musical (Bever; Chiarello, 1974), o que indica uma escuta musical analítica. Esse e outros estudos (Besson et al., 1998; Costa-Giomi, 2001) sugerem que a aprendizagem e o treino musical exercem efeitos sobre a atividade cerebral e a lateralidade. Seja como for, não se pode falar em lateralidade e neurodesenvolvimento sem falar nos sistemas que compõem o desenvolvimento e o perfil da mente.

Os oito sistemas do neurodesenvolvimento e o perfil da mente

Como já ficou dito, existem cerca de 30 milhões de sinapses que formam uma rede no cérebro humano. Essa rede suporta uma quantidade enorme de conexões, desconexões, conexões estranhas ou mal feitas, ou seja, uma variedade enorme de combinações de possibilidades que afetam o neurodesenvolvimento. Algumas conexões permitem que as crianças adquiram certas habilidades específicas, como tocar violão ou memorizar uma série de jogadas numa partida de xadrez. As conexões do cérebro originam diferentes comportamentos, movimentos, percepções e habilidades. Para melhor compreendê-las, é interessante ver como se organizam em “construtos do neurodesenvolvimento” ou sistemas, como sugere Levine (2003). Estes sistemas não existem de maneira isolada, mas estão entrelaçados e combinados entre si. São eles:

1) *Sistema de controle da atenção* – responsável pelo direcionamento e distribuição da energia mental dentro do cérebro. É esse controle que mantém a criança concentrada, permitindo que dê atenção exclusiva a uma determinada tarefa e ignore as distrações.

2) *Sistema da memória* – responsável pelo armazenamento de informações, é importantíssimo no aprendizado de qualquer disciplina. Devido ao fato de a música ser uma arte temporal (isto é, que existe num determinado tempo e espaço), o sistema da memória tem uma importância fundamental para a educação musical.

3) *Sistema da linguagem* – responsável pela detecção dos diferentes sons de uma língua, pela habilidade de compreender, lembrar e utilizar um vocabulário novo, pela capacidade de expressão de pensamentos na forma da fala ou escrita, e pelo ritmo de compreensão com que o indivíduo atende às explicações e instruções verbais.

4) *Sistema de orientação espacial* – responsável pela capacitação do indivíduo para lidar ou criar informações organizadas em *Gestalt*, em padrões visuais ou em configurações específicas. A orientação espacial nos permite perceber que várias partes se encaixam em um todo, como num quebra-cabeça.

5) *Sistema de ordenação seqüencial* – responsável pela capacitação do indivíduo para lidar com as cadeias de informação que têm uma ordem ou seqüência. No caso da música, é esse sistema que permite ao aluno compreender o conceito de escalas e seqüência musical.

6) *Sistema motor* – responsável pelas conexões entre o cérebro e os diversos músculos do corpo humano. Por exemplo, o sistema motor possibilita que uma determinada criança toque violino ou pratique um esporte.

7) *Sistema do pensamento superior* – responsável pelo raciocínio lógico, pela resolução de problemas, pela formação e utilização de conceitos, pela compreensão de como e onde as regras são aplicadas e válidas, e pela percepção do ponto central de uma idéia complexa.

8) *Sistema do pensamento social* – responsável pela capacidade de interagir através de relações interpessoais e de pertencimento em um grupo. Na educação musical, é o sistema de pensamento social que permite que as crianças façam música de câmara ou cantem juntas em um coral.

O desenvolvimento do cérebro depende, entre outras coisas, do desenvolvimento dos sistemas acima citados. Além disso, Levine (2003) cita diversos fatores que influem no desenvolvimento do perfil da mente de cada criança. Enquanto alguns fatores são mutáveis e podem ser modificados pelos pais e educadores, há outros que são fixos e que, portanto, estão além do controle humano. Como exemplo, a herança genética que a criança recebe dos pais, apesar de todos os avanços científicos dos últimos tempos, ainda não pode ser alterada. Querendo ou não, há certas características dos pais (como a facilidade para aprender línguas estrangeiras ou a aptidão especial para jogar futebol) que também são transmitidas aos seus filhos. Como sugere Levine (2003), embora a genética seja poderosa, isso não nos impede de trabalhar nossas próprias deficiências e dificuldades. A herança genética constitui, obviamente, o primeiro fator que influencia o neurodesenvolvimento.

Vida familiar e o nível de estresse são outros fatores que influenciam o desenvolvimento do perfil da mente da criança. Nós sabemos muito a respeito da influência das condições socioeconômicas nas relações entre pais e filhos e no de-

envolvimento das crianças. A pobreza, por exemplo, afeta o modo de vida, o desenvolvimento das comunidades, os níveis de estresse dos indivíduos, o acesso à informação e, logicamente, os valores e interesses das famílias e das crianças que fazem parte das mesmas. Relacionado a este, está o terceiro fator listado por Levine (2003): o fator cultural. A cultura de onde a criança vem exerce uma influência enorme sobre o desenvolvimento da criança. Ao compararmos o cotidiano de crianças de culturas diferentes, como, por exemplo, uma criança brasileira, uma berbere-marroquina e uma alemã, notamos algumas diferenças fundamentais. A cultura exerce um papel preponderante, da alimentação ao modo de vestir, da língua falada aos comportamentos.

Como não poderia deixar de ser, o meio social também exerce uma influência considerável sobre o desenvolvimento da mente da criança. Sabemos hoje que os amigos das crianças são figuras importantes, que exercem um papel primordial no desenvolvimento do perfil da mente. Um exemplo típico é o caso da criança que estava indo muito bem na escola até conhecer um amigo X, que foi chamado de “má influência” por ter ajudado a despertar na criança outros interesses que não os escolares. Ou então o caso do adolescente que se apaixona por uma determinada causa (política estudantil, esporte, música) por influência de um líder na turma. Ambos os exemplos ilustram bem a influência do meio social no desenvolvimento do perfil da mente.

A saúde física e mental constitui um quinto fator de influência no neurodesenvolvimento. Desnutrição, enfermidades, deficiências e doenças congênitas e traumas físicos são alguns exemplos de como a saúde pode afetar o desenvolvimento do cérebro humano durante o período escolar. Crianças portadoras de síndrome de Down, por exemplo, apresentam algumas dificuldades características na aprendizagem, e necessitam de uma educação especial. O mesmo ocorre com as crianças portadoras de diversas síndromes. A desnutrição também influencia na saúde. As crianças desnutridas e mal alimentadas freqüentemente apresentam dificuldades cognitivas e motoras, resultado da fome numa época em que o cérebro está em pleno desenvolvimento e necessita de alimento para transformá-lo em energia. A saúde é, sem sombra de dúvida, um fator de extrema importância no desenvolvimento da mente humana.

As emoções também influenciam o neurodesenvolvimento infantil. Tomemos por exemplo uma criança que vive a experiência da separa-

ção dos pais após anos de crises conjugais e violência doméstica. As emoções que essa criança experimenta podem afastá-la das atividades escolares e dos amigos, vindo a prejudicar seu desenvolvimento, e tendo conseqüências sérias na formação de seu perfil mental.

A experiência educacional constitui o oitavo e último fator de influência na formação do perfil da mente da criança, citado por Levine (2003). O autor entende experiência educacional como o modo e a qualidade da educação recebida. A criança que estuda em uma escola voltada para o desenvolvimento do raciocínio lógico e a resolução de problemas terá um perfil mental bastante diferente de uma segunda criança que frequenta uma escola que incentiva a mera repetição e memorização de frases. Embora cada criança tenha um modo singular de aprender (isto é, algumas crianças aprendem com maior facilidade quando têm imagens e diagramas de apoio; outras preferem o aprendizado através da repetição de conceitos e fórmulas), é importante lembrarmos que tanto o modo quanto a qualidade do ensino exer-

cem uma influência fundamental no desenvolvimento do perfil mental de cada criança.

Ainda com relação à experiência educacional, Levine (2003) discute como o estilo de vida pode influenciar o estilo de aprendizagem de cada criança. Segundo ele, vários aspectos da vida contemporânea são, de fato, nocivos ao pleno desenvolvimento do cérebro bem como da formação do perfil da mente de cada criança. A televisão e os jogos eletrônicos, a linguagem simples, as músicas infantis que são repetitivas e supersimplificadas, entre outros, incentivam atitudes passivas e pouco estimulam o cérebro e funções como a resolução de problemas, a memória e o sistema motor. Em contrapartida, Levine também chama nossa atenção para o caso das crianças superestimuladas, cujas mentes e corpos estão sobrecarregadas. Em ambos os casos, vê-se o reflexo do estilo de vida moderna no desenvolvimento do perfil da mente das crianças.

A Figura 1, abaixo, ilustra os fatores que influenciam o neurodesenvolvimento de cada criança.

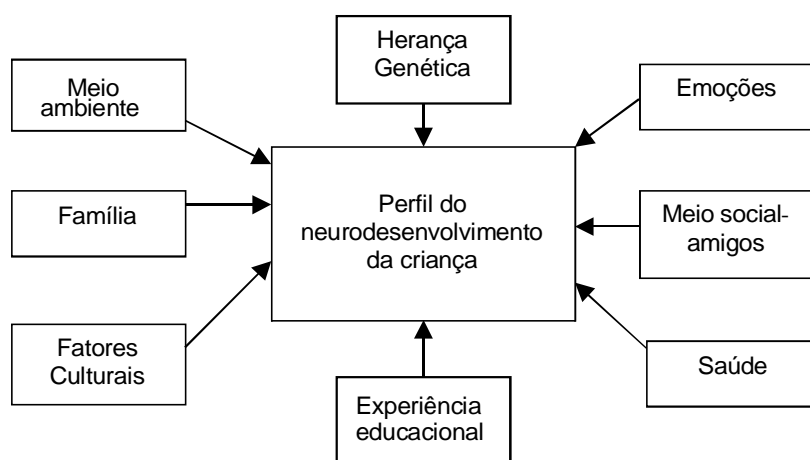


Figura 1: Os fatores que influenciam o desenvolvimento do perfil da mente de cada criança (adaptado de Levine, 2003, p. 31).

Do nascimento à idade adulta, o cérebro passa por uma quantidade enorme de transformações através de experiências e estímulos. Estes auxiliam no desenvolvimento de cada um dos oito sistemas e dão origem a diferentes comportamentos, movimentos, percepções e habilidades. Cada criança tem um cérebro diferente, assim como um perfil da mente único, este último formado por diversos fatores. Em outras palavras, o desenvolvimento do cérebro da criança é um processo extremamente complexo e dependente de uma combinação de muitos fatores. Entretanto, quando falamos em desenvolvimento do cérebro, o conceito de inteligência sempre surge, ora de maneira dire-

ta, ora de maneira subliminar. Por essa razão, é importante delinear o conceito de inteligência, de modo que ele possa ser aplicável às práticas educacionais.

Inteligência e cérebro

Testes de inteligência, inatismo e aquisição

A idéia de equacionar o cérebro com a inteligência é antiga. Gould (1981) nos ensina que, por muitos anos, persistiu a idéia de que a inteligência humana era um correlato do tamanho do cérebro. Por exemplo, o célebre psicólogo Alfred Binet (1857-1911), cujo nome é mais comumente asso-

ciado aos testes de Q.I. (Quociente de Inteligência), investigou e formulou teorias sobre a inteligência humana baseadas em observações comportamentais e medidas dos crânios humanos. Em 1904, Binet foi comissionado pelo ministério da educação francês para criar técnicas para identificar crianças com problemas de aprendizagem escolar. Foi então que surgiu, possivelmente, um dos primeiros testes sistemáticos de inteligência: a escala Binet. Alguns anos depois, a escala Binet foi modificada e se transformou no chamado teste Stanford-Binet, ainda hoje bastante utilizado na América do Norte para medir o quociente de inteligência das crianças e adultos.

Segundo Gould (1981), o próprio Binet salientou que os testes de sua escala deveriam ser utilizados apenas como diagnóstico e nunca como uma forma de segregar indivíduos. Infelizmente, os testes nem sempre foram utilizados da maneira que ele recomendou. Em decorrência da supervalorização da inteligência e daqueles que a possuem no mundo ocidental (Gardner, 1983), muitos relatos de preconceitos, injustiças e segregações decorrentes dos resultados de testes administrados em massa são encontrados na literatura. Há muita controvérsia, ainda hoje, a respeito dos benefícios e prejuízos decorrentes da aplicação de testes como o Stanford-Binet, bem como da validade de seus resultados.

Contudo, não se pode negar que a existência dos testes de inteligência traz à tona a antiga discussão sobre o inato *versus* o adquirido (Newcombe, 2002; Spelke, 2000). Quando pensamos em inteligência ou ainda em talento, sempre remetemos a essa questão. Há quem acredite que a hereditariedade e o código genético é que determinam o que somos e como seremos. Ou seja, alguns seres humanos já nascem inteligentes ou talentosos enquanto outros são menos dotados, e assim permanecerão. Uma segunda corrente sugere que somos um produto de nosso meio. Em outras palavras, que as experiências adquiridas em vida é que resultam na inteligência e no talento do ser humano. Entretanto, há hoje uma forte tendência em se pensar que a combinação das características inatas e adquiridas é que nos transforma em quem somos; que, em última análise, é essa combinação que impulsiona o desenvolvimento de nossa inteligência. Mas como definir inteligência, esse termo tão usado em nossas vidas cotidianas?

A teoria das inteligências múltiplas

Com relação à inteligência, uma das teorias mais aceitas na atualidade é a teoria das inteligên-

cias múltiplas, do americano Howard Gardner (1983). Baseado em pesquisas da neurobiologia, Gardner notou a existência, ainda que aproximada, de áreas distintas de cognição no cérebro, cada uma específica para um tipo de competência e processamento de informações (Antunes, 2002). Com isso, Gardner sugeriu que a inteligência não é unitária, mas, sim, compartimentada por competências específicas. Quando publicou a primeira edição de sua teoria em 1983, Gardner propôs a existência de pelo menos oito inteligências. São elas: a inteligência lingüística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésica corporal, a naturalista, a intrapessoal e a interpessoal. Cada uma dessas inteligências aparenta estar localizada em uma parte distinta do cérebro humano. Todo ser humano possui todas essas inteligências, embora cada indivíduo tenha algumas delas mais predominantes do que as outras. Por exemplo, há indivíduos que têm uma predominância das inteligências cinestésica-corporal e interpessoal, enquanto em outros predominam as inteligências musical e lógico-matemática. Uma vez que nossa preocupação aqui é com a cognição musical, é importante discutirmos a questão da inteligência musical em maior profundidade. Por uma questão de espaço, deixaremos a discussão sobre as demais inteligências para uma outra ocasião.

A inteligência musical

A inteligência musical é provavelmente a mais discutida de todas (Antunes, 2002). Em praticamente todas as culturas do mundo, fala-se em crianças com “maiores aptidões”, “com bom ouvido para música” ou “com talento musical”, e crianças “que não levam jeito para música”. Ou seja, ainda existe muita confusão entre a inteligência musical e o talento. Mesmo assim, é importante salientar que esses termos não são sinônimos. Segundo Antunes (2002), é notável o fato de o talento ser geralmente visto como uma característica excludente. Em outras palavras, o talento não existiria em todos, mas apenas em alguns seres “privilegiados”. Uma segunda característica do talento é a idéia bastante difundida de que o talento é inato, fixo e já vem “pronto”, ou seja, que a criança talentosa já nasce assim e não necessita de muito treino ou aperfeiçoamento. Já a inteligência é bastante diferente. A teoria de Gardner (1983) sugere que todos os seres normais (isto é, não portadores de doenças congênitas como autismo ou síndrome de Down) possuem todos os tipos de inteligência, todos abertos ao desenvolvimento. Ou seja, diferentemente do talento, a inteligência musical é um traço compartilhado e mutável, isto é, um traço que todos possuem em um certo grau e que é passível de ser modificado.

A inteligência musical pode ser definida como a capacidade de percepção, identificação, classificação de sons diferentes, de nuances de intensidades, direção, andamento, tons e melodias, ritmo, frequência, agrupamentos sonoros, timbres e estilos, entre outros (Antunes, 2002). A inteligência musical inclui também as diversas formas envolvidas no “fazer música”, tais como execução, canto, movimento e representações inventadas (veja Ilari, 2002b). Na escola Projeto Zero, da Universidade de Harvard, onde Gardner formulou e testou sua teoria, a educação musical das crianças incluía uma variedade enorme de atividades e métodos de avaliação, que serão discutidos na parte final deste artigo.

Janelas de oportunidades

Um outro conceito, comumente associado à teoria de Gardner, é o que os neurobiólogos chamam de “janelas de oportunidades”. Essas janelas são, na verdade, os períodos em que as crianças parecem ter maiores facilidades para desenvolverem cada tipo de inteligência. É importante notar que o aprendizado não se limita ao “período de abertura” de cada janela. Em outras palavras, todas as inteligências podem ser estimuladas e desenvolvidas no decorrer da vida. Contudo, é durante o período de “abertura” das janelas que tal estimulação e desenvolvimento se dão de forma mais eficiente (Antunes, 2002; Gardner, 1983). Na Figura 2, adaptada de Antunes (2002, p. 22-23), estão destacados os períodos de maior abertura de cada janela.

Tipo de Inteligência	Hemisfério	Períodos de abertura da janela	Desenvolvimento cerebral/cognitivo	Como estimular
Espacial	Direito	Dos 5 aos 10 anos de idade	Aperfeiçoamento da coordenação motora; percepção do corpo no espaço.	Exercícios físicos, jogos, movimentos, mapas e representações de sons e melodias.
Lingüística ou verbal	Esquerdo	Do nascimento aos 10 anos de idade	Conexões que transformam sons em palavras com sentido.	Jogos vocais, conversas, estórias, lendas, rimas, parlendas, estórias musicadas.
Musical	Direito	Do nascimento aos 10 anos de idade*	A partir dos 3 anos, as áreas do cérebro que dominam a coordenação motora são muito sensíveis e já permitem a execução musical.	Canto, audição, movimento, dança, jogos musicais, identificação de sons, e outras atividades que desenvolvam o ouvido interno.
Cinestésica corporal	Esquerdo	Do nascimento aos 6 anos	O cérebro desenvolve a capacidade de associação entre a visualização e o ato de agarrar um objeto.	Brincadeiras que estimulam o tato, paladar e o olfato, mímica, interpretação de movimentos, jogos e atividades motoras diversas, com ou sem objetos.
Interpessoal e Intrapessoal	Lobo frontal	Do nascimento à puberdade	As conexões entre os circuitos do sistema límbico aumentam e se tornam bastante sensíveis aos estímulos provocados por outros seres.	Brincadeiras, demonstrações de afeto e de limites, estímulo às descobertas pessoais e também ao compartilhamento de objetos e idéias.
Naturalista	Lado direito	Do nascimento aos 14 anos*	A conexão de circuitos cerebrais transforma os sons em sensações.	Estimular a percepção do ar, da água, da temperatura através de jogos.
Lógico-matemática	Lobos parietais esquerdos	Do nascimento aos 10 anos	A cognição é desenvolvida através das ações da criança com os objetos do mundo, e suas expectativas em relação aos mesmos.	Desenhos, representações, jogos, atividades musicais, resolução de problemas simples em diversas áreas e que estimulem o raciocínio lógico.

* Idades diferentes são apresentadas por Antunes (2002). Alteração da autora.

Figura 2: Janelas de oportunidades

É importante notar que os períodos de abertura das janelas não foram fixados em caráter definitivo, e podem mudar profundamente de acordo com os avanços da ciência. Por exemplo, embora Antunes (2002) sugira que as janelas de oportunidade para o estímulo e desenvolvimento das inteligências musical e lógico-matemática se abram a partir de, respectivamente, 3 e 1 ano de idade, as pesquisas recentes da psicologia cognitiva já indicaram que tais aprendizados ocorrem com um relativo sucesso antes mesmo dos bebês completarem 1 ano de vida (ver Ilari, 2002a; Spelke, 2000). Com o avanço das pesquisas científicas e as descobertas sobre as capacidades dos bebês e crianças pequenas, é possível que essa estimativa seja profundamente alterada nos próximos anos. Ainda assim, ela nos dá uma noção geral do quanto a infância é um período propício para o desenvolvimento do cérebro da criança.

Implicações para a educação musical

Os estudos da neurociência apontam para a infância como um período propício para o desenvolvimento do cérebro. Tudo indica que do nascimento aos 10 anos de idade, o cérebro da criança está em pleno desenvolvimento e apresenta as melhores “condições” de aprendizado, as chamadas janelas de oportunidades. As conexões do cérebro infantil dão origem aos diversos sistemas do neurodesenvolvimento, que por sua vez auxiliam no desenvolvimento das diversas inteligências. Os estímulos, desde que não em demasia, podem beneficiar o neurodesenvolvimento como sugerem, para o cérebro como um todo, Cardoso e Sabbatini (2000):

A educação de crianças em um ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre suas capacidades cognitivas e de memória futuras. A presença de cor, música, sensações (tais como a massagem do bebê), variedade de interação com colegas e parentes das mais variadas idades, exercícios corporais e mentais podem ser benéficos (desde que não sejam excessivos). (Cardoso; Sabbatini, 2000).

Cardoso e Sabbatini (2000) sugerem que a música pode constituir um estímulo importante para o desenvolvimento do cérebro da criança. O hábito de cantar e dançar com bebês e crianças, presente em praticamente todas as culturas do mundo (Ilari; Majlis, 2002), auxilia no aprendizado musical, no desenvolvimento da afetividade e socialização, e também no progresso da aquisição da linguagem (Ilari, 2002a; Costa-Giomi, 2001). Quando a criança está em idade escolar, o aprendizado musical, além de ter valor em si mesmo, também exerce uma segunda função, que é o ensino e o

aprendizado de conceitos, idéias, formas de socialização e cultura, sempre através das atividades musicais.

Muitos educadores questionam quais as formas de estimular o desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical de cada criança. Há até certos mitos em relação a isso, como por exemplo a idéia errônea de que utilizamos somente 10% da capacidade de nosso cérebro (Herculano-Houzel, 2002). Muitos livros e vídeos sugerem fórmulas mágicas e exercícios que visam o desenvolvimento pleno do cérebro como um todo ou de um dos hemisférios (ver Campbell, 1996). Segundo Herculano-Houzel (2002), embora esta “neuróbica”, como ela os chama, tenha alguma base nas descobertas científicas, não há nenhuma garantia de que funcione. Cabe então apelarmos para o bom senso, ou para a idéia de que o cérebro saudável é o cérebro ativo (Herculano-Houzel, 2002). Em outras palavras, ninguém precisa fazer mágica: para desenvolver a inteligência musical e o cérebro da criança, basta fazer música.

É importante que o educador utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança. O canto, os jogos musicais, a execução instrumental, a construção de instrumentos musicais, a composição e a notação são discutidas em maiores detalhes a seguir. A maior parte dessas atividades integra o currículo de educação musical da escola Projeto Zero.

O canto infantil e o movimento corporal

O canto acompanhado por gestos e movimento corporal faz parte da musicalização de crianças em todas as partes do mundo, especialmente da educação musical das crianças pequenas em idade pré-escolar e daquelas nas primeiras séries do ensino fundamental. Tanto o canto quanto o movimento em resposta aos estímulos sonoros fazem parte de comportamentos que muitos psicólogos e educadores consideram naturais e espontâ-

neos das crianças pequenas. O ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória, e de ordenação seqüencial, entre outros. Já o movimento corporal parece ajudar a desenvolver os sistemas de orientação espacial e motor. Sem falar que, quando o canto acompanhado de movimentos corporais acontece em salas de aula, as crianças ainda têm a possibilidade de desenvolver o sistema de pensamento social. Através do canto acompanhado por gestos e movimentos corporais, a criança pode vir a ter pelo menos seis sistemas de seu cérebro estimulados.

Os jogos musicais

Os jogos musicais, quando utilizados de forma lúdica, participativa e não-competitiva, podem constituir uma fonte rica de aprendizado, motivação e neurodesenvolvimento. Em geral, os jogos acontecem em aulas coletivas, o que obviamente visa a estimulação dos sistemas de orientação espacial e do pensamento social. Jogos de memória de timbres, notas e instrumentos, dominós de células rítmicas ou instrumentos musicais e brincadeiras de solfejo podem ativar os sistemas de controle de atenção, da memória, da linguagem, de ordenação seqüencial e do pensamento superior. Já os jogos que utilizam o corpo, tais como mímica de sons imaginários, brincadeira da cadeira, cantigas de roda, encenações musicais e pequenas danças podem incentivar o sistema da memória, de orientação espacial, motor e de pensamento social, entre outras. Além de prazerosos, os jogos musicais de participação ativa podem constituir exemplos típicos do “aprendizado divertido”.

A execução instrumental

Tudo indica que o aprendizado instrumental auxilia no desenvolvimento dos sistemas de controle de atenção, de memória, de orientação espacial, de ordenação seqüencial, motor e de pensamento superior. Quando o aprendizado instrumental ocorre em grupos (Suzuki, Orff) e/ou quando há apresentações e recitais familiares, as crianças têm oportunidades de desenvolver o sistema de pensamento social. Ou seja, apesar de todas as suas dificuldades inerentes, o aprendizado instrumental aparenta ser benéfico para o desenvolvimento do cérebro infantil. Entretanto, é importante que o educador esteja atento à adequação do instrumento musical para cada criança. Assim como sugeriu Carl Orff, é recomendável a utilização de instrumentos simples e de fácil execução para as aulas de musicalização das crianças bem pequenas. Dessa forma, desenvolve-se um senso de competência na criança pequena, que pode inclusive motivá-la a tocar um instrumento musical “mais difícil” em fase subsequente de seu desenvolvimento.

A composição e a improvisação musical

O ato de compor música envolve a experimentação com sons, a utilização do ouvido interno e a resolução de problemas. Ao compor uma canção, a criança pode estar ativando os sistemas de controle da atenção, da memória, da linguagem, de ordenação seqüencial e de pensamento superior, entre outros. Independentemente de ser representada graficamente, as canções e obras compostas pelas crianças parecem ser benéficas ao neurodesenvolvimento. Entre essas composições estão as canções espontâneas e improvisadas das crianças pequenas. A improvisação musical, acompanhada ou não de gestos e movimentos corporais, também pode servir para ativar os sistemas motor e de orientação espacial.

A notação musical

A questão do uso da notação musical é bastante controversa na educação musical moderna. Alguns educadores ainda acham que a notação tradicional deve ser introduzida “de cara”, tão logo a criança inicie seu treino musical. Mesmo assim, há muitos educadores como, por exemplo, os da escola Projeto Zero que investem na chamada “construção da notação” a partir daquilo que a criança traz consigo. Esse processo se inicia com a utilização de representações musicais que são inventadas pela criança. Através dessas representações, é possível detectarmos alguns aspectos da cognição musical infantil (Ilari, 2002b). As representações das crianças diferem de acordo com as diferentes idades e fases do aprendizado musical. Enquanto as crianças bem pequenas (3 a 5 anos) utilizam muitos desenhos que ilustram a letra das canções, as crianças maiores (6 a 10 anos) representam ritmos e alturas com símbolos inventados e desenhos. Contudo, quando a notação musical tradicional é introduzida, a maioria das crianças apresenta dificuldades em representar canções usando símbolos inventados (Ilari, 2002b). Ainda assim, a utilização de notações tradicionais e inventadas pode auxiliar no desenvolvimento dos sistemas de orientação espacial, de ordenação seqüencial e do pensamento superior.

A construção de instrumentos musicais

Além de divertidos, os projetos de construção de instrumentos musicais podem constituir experiências ricas de aprendizado, como sugere o currículo da escola Projeto Zero (Koetsch, 1997). Ao construir um instrumento, as crianças experimentam com os sons produzidos por diferentes tipos de materiais, aprendem “na prática” sobre os diversos tipos de instrumentos, discutem algumas questões de física (proporções de tamanho de ins-

trumentos e alturas das notas musicais, materiais e timbres, entre outras). Tudo indica que a construção de instrumentos musicais é benéfica para o desenvolvimento dos sistemas do pensamento superior, de ordenação seqüencial, motor e de controle da atenção. A construção de instrumentos musicais, entre outras, é mais um exemplo de atividade musical prazerosa e enriquecedora.

Considerações finais

A maioria de nossas atividades musicais tem potencial para auxiliar no desenvolvimento do cérebro das crianças. Cada atividade, quando cuidadosamente planejada e realizada, parece beneficiar os sistemas do neurodesenvolvimento, alguns mais do que outros. Por isso, o educador necessita estar atento e planejar suas aulas com muito zelo e cuidado. Entrementes, o educador precisa pres-

tar uma atenção especial ao desenvolvimento individual de cada criança, não como alguém que quer simplesmente diagnosticar, mas como alguém que quer ajudar o aluno a desenvolver sua inteligência musical e construir seu conhecimento, incentivando suas propensões e sanando suas dificuldades. Os sistemas do neurodesenvolvimento podem ser úteis para que o educador detecte quais as facilidades e quais as dificuldades de cada aluno, em cada estágio de seu desenvolvimento. Como sugere Levine (2003), é importante que o educador seja capaz de reconhecer as particularidades de cada aluno, bem como os fatores que estão influenciando o seu aprendizado. Além disso, o educador deve se lembrar que além do desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical, a educação musical da criança deve ser divertida, de modo a desenvolver prazer, cultura e gosto musical duradouro nestes futuros adultos.

Referências

- ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papyrus, 2002.
- BESSON, Mireille et al. Singing in the brain: independence of lyrics and tunes. *Psychological Science*, 9, n. 6, p. 494-498, 1998.
- BEVER, T.; CHIARELLO, R. Cerebral dominance in musicians and non-musicians. *Science*, 185, p. 537-539, 1974.
- CAMPBELL, Don. *Introduction to the musical brain*. Saint Louis: MMB Music, 1996.
- CARDOSO, Sílvia Helena. O que é mente? *Cérebro e Mente* [Revista eletrônica], 4, Universidade Estadual de Campinas, dez. 1997/fev. 1998.
- CARDOSO, Sílvia Helena; SABBATINI, Renato M. Aprendizagem e mudanças no cérebro. *Cérebro e Mente* [Revista eletrônica], 11, Universidade Estadual de Campinas, out./dez. 2000.
- CARNEIRO, Celeste. Lateralidade, percepção e cognição. *Cérebro e Mente* [Revista eletrônica], 13, Universidade Estadual de Campinas, maio/jul. 2001.
- COSTA-GIOMI, Eugenia. Los beneficios extramusicales del aprendizaje del piano. ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ISME-SADEM), 3., Mar del Plata, 2001. *Anais...* Mar del Plata, Argentina, 2001.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- GOULD, Stephen Jay. *The mismeasure of man*. New York: W.W. Norton Company, 1981.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. *O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2002.
- ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002a.
- _____. Invented representations of a song as measures of music cognition. *Update: The Applications of Research in Music Education*, 20, p. 12-16, 2002b.
- ILARI, Beatriz; MAJLIS, Pablo. Children's songs around the world: an interview with Francis Corpataux. *Music Education International*, 1, p. 3-14, 2002.
- KOETZSCH, Ronald. *The parents' guide to alternatives in education*. Boston: Shambhala, 1997.
- KOTULAK, Ronald. *Inside the brain: revolutionary discoveries of how the mind works*. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 1997.
- LEVINE, Mel. *Educação individualizada*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- MARIN, Oscar; PERRY, David. Neurological aspects of music perception and performance. In: DEUTSCH, Diana (Ed.) *The Psychology of music – second edition*. San Diego: Academic Press, p. 653-724, 1999.
- MORATO, Edwiges. Neurolingüística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Ed.) *Introdução à lingüística 2*. São Paulo: Cortez, p. 143-170, 2000.
- NEWCOMBE, Nora S. The nativist-empiricist controversy in the context of recent research on spatial and quantitative development. *Psychological Science*, 13, n. 5, p. 395-401, 2002.
- PERETZ, Isabelle. Listen to the brain: a biological perspective on musical emotions. In: JUSLIN, Patrick; SLOBODA, John (Ed.) *Music and emotion: theory and research*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 105-130.
- PERETZ, Isabelle et al. Congenital amusia: a disorder of fine-grained pitch discrimination. *Neuron*, 33, p. 185-191, 2002.
- SPELKE, Elizabeth. Nativism, empiricism, and the origins of knowledge. In: MUIR, Darwin; SLATER, Alan (Ed.) *Infant development: the essential readings*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000. p. 35-52.

Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos

Anete Susana Weichselbaum

Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)
weichselbaum@netpar.com.br

Resumo. O presente artigo se baseia na dissertação de mesmo nome desta pesquisadora e se insere na área da psicologia da música. O estudo investiga a possibilidade de existir diferenças no desenvolvimento musical entre alunos adolescentes de uma escola de música que realizam atividades musicais à parte do ensino formal oferecido pela instituição e alunos que não realizam tais atividades. Para responder à questão proposta, foi realizada a comparação entre o desenvolvimento musical individual dos alunos de ambos os grupos através do parâmetro da composição. A metodologia adotada conjuga a abordagem quantitativa e a qualitativa, de coleta longitudinal. O Modelo Espiral e a Teoria Espiral serviram como suporte teórico para a análise dos dados (composições e entrevistas). Inicialmente, foram analisadas as composições dos alunos da amostra (intencional), e, posteriormente, foi adotado um procedimento complementar, a entrevista semi-estruturada, realizada somente com alguns alunos. Constatou-se que não houve diferenças no desenvolvimento musical entre os dois grupos de alunos pesquisados em relação ao parâmetro da composição. Portanto, o fato de os alunos realizarem ou não atividades musicais à parte do ensino formal (escola de música) não interfere no desenvolvimento musical individual.

Palavras-chave: música e educação, composição de alunos, desenvolvimento musical

Abstract. This article is based on the author's dissertation, and it can be inserted in the field of music psychology. The research investigates the possible differences between the musical development of music school adolescent students who perform musical activities apart from the formal education offered by the institution, and those who do not. To answer the proposed question, a comparison was made between the individual musical developments of students from both groups, using composition as a parameter. The methodology used combines quantitative and qualitative techniques, of a longitudinal cut. The Spiral Model and the Spiral Theory served as the theoretical basis for the data analysis (both compositions and interviews). Initially, the (intentional) sample of students' compositions was analyzed and, afterwards, an additional procedure was employed: the semi-structured interview, performed only with some students. The conclusion was that there were no differences between the musical developments of the two groups compared, when the parameter was composition. Therefore, the performing of musical activities apart from the formal education (music school) does not interfere in the individual musical development.

Keywords: music and education, students' compositions, musical development

O objetivo desta pesquisa foi investigar a possibilidade de existir diferenças no desenvolvimento musical entre alunos de uma escola de música com perfis distintos, ou seja, alunos que realizam atividades musicais à parte do ensino formal oferecido pela instituição e alunos que não as realizam. A pesquisa foi realizada com alunos do Curso de Formação Musical I da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, em Curitiba, que cursam a disciplina Educação Musical Coletiva, a qual leciono. O parâmetro de comparação adotado foi a composição. Neste estudo, as características distintas dos dois grupos de alunos comparados restringem-se especificamente ao fato de os alunos realizarem ou não uma atividade musical (uma ou mais de uma atividade musical) em paralelo ao estudo formal¹. Essa característica foi diagnosticada no documento elaborado anteriormente sobre o perfil do aluno (EMBAP, 1999/2000), que serviu como indicação da questão de investigação. Outro aspecto particular desta pesquisa consiste no referencial teórico adotado para a análise dos dados, que é o mesmo referencial, com ligeiras adaptações, adotado pela instituição para esse curso, a partir de sua reestruturação curricular².

Em relação ao perfil do aluno (EMBAP, 1999/2000), que fora levantado durante o processo de reestruturação curricular dos cursos de extensão³, uma das questões revelou que a grande maioria dos alunos exerce atividades musicais, amadoras ou profissionais, paralelamente ao seu estudo musical nessa escola. Dos alunos entrevistados,

79,28% realizam atividades musicais à parte do ensino formal oferecido pela escola⁴. Nessa questão, as respostas de múltipla escolha indicaram que os alunos exercem atividades musicais na família, na escola, em igrejas, em corais, em festas e casamentos, como professores de música e como músicos populares e eruditos. As respostas abertas ainda revelaram outras atividades por eles desenvolvidas, tais como: músicos de orquestra, de grupos instrumentais, músicos atuantes em peças de teatro, tecladistas e percussionistas.

Diante desse quadro, no qual a aprendizagem dos alunos se volta para outros contextos além do ensino musical formal oferecido pela instituição, é interessante observar as considerações propostas por Swanwick. Inicialmente, esse autor escreveu que foi inclinado a estabelecer uma hipótese que enunciava que a educação musical em escolas fosse capaz de fazer a diferença para o desenvolvimento musical da criança (Swanwick, 1994). Posteriormente, reviu sua posição. Assim, embora o autor advogue que já se conhece muito sobre o desenvolvimento musical e a forma de promovê-lo, adverte que a escola não é a única agência pela qual a música é ensinada e não necessariamente o melhor ambiente⁵. Nesse sentido, Swanwick aponta para o "espaço para fora", uma "rede" de educação musical, formada por vários espaços (da comunidade até o alcance global), citando outras formas de educação musical influenciadas pela enculturação e por processos menos diretivos de ensino e aprendizagem.

1 Atualmente debate-se muito acerca da adequação dos termos formal, informal ou não-formal, em relação às diversas práticas de ensino e aprendizagem, levando-se em conta a diversidade dos espaços culturais, tais como as diversas vivências extracurriculares, a música praticada "fora das escolas", segundo Swanwick, o ensino alternativo, as práticas musicais orais, dentre outros. Considerando que tais termos podem se mostrar impróprios e/ou ambíguos, requerendo ao mesmo tempo uma relativização, considero neste estudo que o ensino formal (oferecido pela instituição pesquisada) refere-se ao ambiente escolar, nesse caso, também institucionalizado (segundo Arroyo et al., 2000, poderia ser realizado por uma instituição escolar não oficial, também). O ensino informal, segundo Oliveira (2000), pode ser relacionado a outros ambientes, tais como a rua, a casa e encontros. Arroyo et al. (2000, p. 79) também utilizam o adjetivo "informal" para se referir ao ensino e à aprendizagem musical que acontecem "no contexto das culturas populares e mesmo no cotidiano das sociedades urbano-industriais (aprendizagem que ocorre através dos meios de comunicação, de informação, etc)" Ver mais detalhes sobre essa questão em: Arroyo et al. (2000) e Oliveira (2000).

2 A EMBAP mantém na sua extensão um curso básico de música denominado de Curso de Formação Musical I, destinado a crianças e adolescentes. Esse Curso passou recentemente por uma reestruturação curricular, adotando como referencial teórico um modelo conjugado entre o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical e o modelo C (L) A (S) P, denominado por Liane Hentschke como modelo de atividades (T) E C (L) A. Ver mais detalhes no Referencial Curricular (EMBAP, 1999).

3 Os cursos da extensão da EMBAP, Intermediário de Instrumento e Intermediário de Canto, foram substituídos, em 2000, pelos cursos: Curso de Formação Musical I, Curso de Formação Musical II (instrumento e canto), Curso Avançado em Música e Cursos Livres. Esse processo teve por consultora a Profa Dra Liane Hentschke.

4 O questionário foi enviado a 145 alunos que compareciam regularmente às aulas de "teoria"; 140 questionários foram respondidos por 132 alunos do Curso Intermediário de Instrumento e 8 alunos do Curso Intermediário de Canto. A faixa etária dos alunos era entre 10 e 16 anos. Os alunos acima de 17 anos representavam 35, 71% da amostra.

5 "Não é de todo claro que o ensino formal (escolarização) pode não ser, necessariamente, o melhor ambiente. Muitos estudos ainda precisam ser feitos sobre a aprendizagem musical à parte dos programas instrucionais, como parte do processo vitalício de enculturação e sobre os efeitos de diferentes níveis de estruturas instrucionais, especialmente sobre o ensino e a aprendizagem menos diretivos e seqüenciados de forma mais solta nos estágios iniciais do desenvolvimento do indivíduo. O futuro da educação musical pode não depender tanto de escolas, como nós as conhecemos, mas de coisas como oportunidades nas comunidades locais e oportunidades na Web". (Swanwick; Runfola, 2002, p. 393, tradução nossa).

O referencial teórico adotado neste trabalho contempla os critérios de avaliação do desenvolvimento musical previstos no Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick e Tillman (1986), bem como na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, publicada por Swanwick na sua obra *Music, Mind and Education* (1988). Também foram consideradas as obras posteriores de Swanwick (1994, 1999) e o artigo de Swanwick e Runfola (2002).

O Modelo Espiral emergiu da análise de 745 composições desenvolvidas por alunos de escola regular na Inglaterra. A composição musical é definida por Swanwick (1988) de forma muito ampla e ocorre quando existe liberdade de escolha no ordenamento da música, com ou sem notação ou outras formas detalhadas de instruções de execução. Para o autor, os “julgamentos” musicais na composição oferecem um alcance maior do que o observado na execução e na apreciação, constituindo-se num bom indicador do desenvolvimento musical geral (1994)⁶. Dessa forma, justifica-se a escolha da composição como parâmetro de comparação nesta pesquisa.

Pratt e Stephens (1995) complementam que as atividades incluídas no parâmetro da composição constituem-se de três níveis distintos: a *improvisação*, que se refere ao fazer musical espontâneo, a *composição* propriamente dita, subentendida como o refinamento de uma idéia musical ao seu estágio final, e o *arranjo*, que diz respeito a alterações e adaptações de músicas existentes.

As composições que deram origem ao Modelo Espiral (Swanwick; Tillman, 1986) foram coletadas em meio a um fazer musical real, exposto a condições diversas. Segundo Swanwick e Tillman (1986), os julgamentos qualitativos dessas composições mapearam, pela primeira vez, uma seqüência na qual as crianças se desenvolviam.

Dessa forma, Swanwick (1988, p. 81) afirma que “o processo de desenvolvimento musical pode ser visto também como um mapa dos elementos de resposta musical”⁷. O Modelo Espiral prevê que o desenvolvimento musical ocorre de forma seqüenciada e cumulativa⁸, através de quatro estágios (ou camadas) diferentes de resposta musical, ou, conforme denomina Hentschke (1993), quatro dimensões de crítica musical, que são: Materiais, Expressão, Forma e Valor. O estágio Materiais é caracterizado pela consciência e controle sobre os materiais do som, demonstrados pela distinção de timbres, níveis de intensidade, durações, alturas e pelo controle técnico sobre instrumentos e vozes. O estágio Expressão, pela consciência e controle do caráter expressivo, demonstrado pelo clima ou atmosfera, pelo gesto musical e pelo senso de movimento sugerido no contorno⁹ da frase musical. No estágio Forma, o indivíduo alcança consciência e controle da forma musical manifestada nas relações entre os gestos musicais: se esses são repetidos, transformados, contrastados ou conectados. E, por fim, o estágio Valor é caracterizado pela valoração da música, de forma pessoal ou cultural, demonstrada na autonomia, na avaliação crítica independente e num comprometimento sistemático com a música, fortemente sustentado por idiomas musicais específicos (Swanwick, 1999).

Para cada estágio ou camada há dois modos ou fases¹⁰. Por exemplo, no estágio Materiais, inicialmente o aluno explora e/ou percebe¹¹ o som (Sensorial), para, numa fase seguinte, ser capaz de controlar e/ou identificar um instrumento ou outra fonte sonora (Manipulativa). Assim, da fase Sensorial para a Manipulativa ocorre uma mudança qualitativa. Tal mudança se repete em cada estágio, indicando o movimento oscilatório entre o lado esquerdo, o lado idiossincrático do fazer musical, e o lado direito, o lado do fazer musical socialmente compartilhado e/ou convencional.

6 Conferir também o trabalho de Silva (1998) e de Swanwick e França (1999). O primeiro trabalho se refere à tese de doutorado de Maria Cecília Cavalieri França e Silva e o segundo ao artigo em conjunto entre essa autora e Keith Swanwick. Em ambos, os autores indicam que a composição apresenta uma tendência (psicológica) predominantemente assimilativa, enquanto que a execução e a apreciação caracterizam-se por uma tendência acomodativa. Assim, segundo os autores, no jogo imaginativo, o aluno decide, consciente ou inconscientemente, quais elementos musicais serão articulados e de que forma. Em trabalho publicado em 1983, Swanwick estabelece uma analogia entre o ensino das artes com o jogo proposto por Piaget. Nesse texto, o autor já sustentava que a atividade composicional é de natureza assimilativa (Swanwick, 1983).

7 “The process of musical development can be seen also as a map of the elements of musical response” (Swanwick, 1988, p. 81).

8 Essas características serão abordadas no decorrer do texto.

9 Para evitar confusões na tradução sobre o texto original, a palavra *shape* foi traduzida como contorno (no sentido de formato) e não como forma.

10 Swanwick também adota a expressão “níveis” para se referir aos modos ou fases. Ver Swanwick (1994), Swanwick e França (1999) e Swanwick e Runfola (2002).

11 Considerando-se as especificidades de cada atividade musical, o verbo explorar refere-se à composição, enquanto o verbo perceber refere-se à apreciação.

Em 1994, na obra *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*, Swanwick amplia a relação encontrada entre os lados esquerdo e direito do Espiral num mesmo estágio, propondo um modelo psicológico mais detalhado, que representa a natureza dialética do engajamento musical¹². Tal relação polarizada pode ser observada entre instrução e encontro, intuição e análise, assimilação e acomodação. Nessa obra, Swanwick apresenta uma versão resumida dos oito modos ou fases, então denominada somente de "O Espiral de Desenvolvimento"¹³. Ilustra, ainda, com dados de outras pesquisas, a confirmação dos critérios de avaliação do Espiral para a apreciação e a execução. O termo "Espiral de Desenvolvimento" é empregado posteriormente por Swanwick em outros trabalhos¹⁴, e será adotado por mim, neste artigo, referindo-se ao Modelo Espiral.

Swanwick e Tillman (1986) e Swanwick (1988) justificam a representação do seu modelo de conhecimento musical em formato de espiral¹⁵ por três razões. A primeira é devido à sua natureza cíclica, ou seja, recursiva¹⁶, na qual, a cada novo encontro com música, o indivíduo, independentemente de sua idade ou vivência musical, nunca deixa de responder primeiramente aos Materiais, mesmo que de forma muito rápida, para então atingir os outros estágios. A segunda razão deve-se à sua natureza cumulativa¹⁷, que pressupõe que um determinado estágio só pode ser atingido quando os anteriores já se encontram firmemente estabelecidos, ou seja, um estágio só é alcançado quando a composição (ou a execução ou a apreciação) apresenta, consistentemente, as principais características daquele nível, subentendendo as características dos níveis precedentes. A terceira razão, já mencionada anteriormente, diz do movimento oscilatório/pendular realizado entre os lados es-

querdo e direito do Espiral, representando os dois aspectos distintos e complementares do desenvolvimento musical, respectivamente, entre a dimensão pessoal, idiossincrática e a dimensão socialmente compartilhada do fazer musical.

Abordagem metodológica

Para responder à questão proposta, referente à possibilidade de existir diferenças no desenvolvimento de alunos de uma escola de música, entre dois grupos de alunos com perfis distintos, foi utilizado o método quantitativo/qualitativo¹⁸ de corte longitudinal. Tal metodologia conjugou a abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa, para a primeira (fase A) e segunda fase (fase B) da pesquisa, respectivamente. A fase A contemplou o desenvolvimento individual dos alunos, através da análise das composições coletadas ao longo de quatro bimestres. Foi estabelecida uma regra, especialmente formulada nesta pesquisa, que visou à obtenção da classificação das composições dos alunos num único modo ou fase, segundo os critérios de avaliação do Espiral de Desenvolvimento.

A abordagem qualitativa foi adotada para a segunda etapa da pesquisa (fase B), caracterizada por um procedimento complementar, a entrevista semi-estruturada. Tal procedimento foi adotado para confirmar e/ou identificar modos mais elevados de classificação dos produtos de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pelo Espiral, e foi realizado somente com alguns alunos.

Através da comparação dos dois procedimentos, pôde-se obter o resultado do desenvolvimento musical individual, indicando se o mesmo seria igual ou diferente entre os dois grupos pesquisados, respondendo-se à questão investigada.

12 Ver mais detalhes no capítulo 5 da obra citada de Swanwick (1994).

13 Do original, *The Development Spiral* (Swanwick, 1994, p. 90). Em resposta a um e-mail por mim enviado, o autor me esclareceu que o termo acima citado se refere mais especificamente ao Modelo Espiral e não à Teoria Espiral.

14 Ver Swanwick e Runfola (2002).

15 Os termos utilizados no original são *spiral* ou *hélix* (Swanwick, 1994), porém o primeiro é mais usado.

16 O termo recursão aparece no texto de Swanwick e Runfola (2002) referindo-se às seqüências de desenvolvimento propostas pelos professores, que são seqüências de natureza recursiva, e sempre reativadas em novos contextos musicais (Swanwick; Runfola, 2002, p. 393). Doll (1997) utiliza o termo recursão como premissa na elaboração de uma matriz curricular pós-moderna.

17 Ver o trabalho de Del Ben (1996/1997), no qual a autora identificou respostas referentes à dimensão de Expressão nas respostas dos alunos classificadas no estágio de Materiais. Porém, a autora comenta que essas respostas se restringiam a citar os elementos expressivos da música, mas os alunos não conseguiam justificar o uso dos mesmos, a partir dos Materiais. Portanto, a autora conclui que existem lacunas em relação à descrição das respostas que caracterizam o desenvolvimento da apreciação que não são contempladas no Espiral, no sentido de os alunos citarem os elementos expressivos no primeiro estágio, mas não serem capazes de justificar seu uso em relação aos Materiais. Tais respostas à apreciação, não contempladas pelo Modelo Espiral, ampliam as informações sobre o desenvolvimento da compreensão musical do indivíduo e não invalidam a seqüência de desenvolvimento proposta pela Teoria Espiral.

18 Também denominado quali-quantitativo.

Em linhas gerais, a fase A foi constituída primeiramente pela escolha da amostra, seguida pela coleta e análise das composições. Apliquei um questionário em formato de formulário¹⁹ com o propósito de identificar alunos com o perfil estipulado, e, posteriormente, determinar a amostra. Os alunos foram identificados por duas letras, A e B, sendo que o grupo que realiza atividades musicais à parte do ensino musical formal foi denominado de grupo A, enquanto o grupo formado por alunos que não realizam tais atividades foi denominado grupo B. A população foi constituída por alunos dos anos mais adiantados do Curso de Formação Musical I, no caso, ano V e ano VI²⁰. Dos 56 alunos entrevistados, 34 alunos responderam que realizam atividades musicais à parte do ensino musical oferecido pela escola (grupo A), o que indica que a maioria deles (64,28%) realiza tais atividades. Destes, foram escolhidos 24 alunos para a amostra que adequaram ao perfil exigido. A amostra foi, portanto, intencional. Era necessário que esse número fosse par para permitir a comparação do desenvolvimento musical dos dois grupos²¹. De cada grupo (A e B) foram selecionados 12 alunos do ano V (os mais “novos”) e 12 alunos do ano VI (os mais “velhos”), sendo que, de cada ano, metade era constituída por alunos do grupo A e a outra metade por alunos do grupo B.

Em seguida, foi realizada a coleta das composições dos alunos. Foi prevista a coleta de uma composição por bimestre, desenvolvida individu-

almente pelos alunos da amostra²², nas aulas de Educação Musical Coletiva, ano V e VI. Todas as composições foram gravadas duas vezes em seguida. A coleta foi iniciada no terceiro bimestre de 2001 e terminou no segundo bimestre de 2002. A previsão desse cronograma foi alterada em relação à coleta dos alunos mais “novos” (ano V) no ano de 2002 ter sido postergada um bimestre²³.

Após a coleta das composições, todas elas foram transcritas em programa de edição musical para, em seguida, serem avaliadas ao término de cada semestre com base no referencial teórico estabelecido. A regra aqui estabelecida teve como objetivo contemplar o desenvolvimento individual, considerando o conjunto de produtos apresentados pelo aluno. Tal regra foi baseada no trabalho realizado por Silva (1998)²⁴. Assim, foi estipulado um número mínimo de composições no mesmo modo para indicar o modo mais elevado atingido pelo aluno, indicando a classificação final das composições. O enunciado da regra previa que:

Seriam suficientes duas ou mais composições num mesmo modo para estipular o modo mais elevado de desenvolvimento musical atingido pelo aluno, considerando que os critérios de avaliação do Espiral de Desenvolvimento são cumulativos.

Essa regra também contemplou a natureza recursiva do Espiral já que cada tema sugerido para a composição reativa esse processo (de recursão). A Figura 1 ilustra o procedimento adotado com a aluna A-2²⁵.

19 Segundo Marconi e Lakatos (1999), a vantagem desse procedimento em relação à aplicação de um questionário é a presença do pesquisador, que pode prestar algum esclarecimento ao entrevistado, formulando de maneira diferente alguma pergunta ou especificando algum significado, com a garantia de estar sendo compreendido.

20 Em virtude da implantação do Plano Piloto em 2000, em 2001 foi ofertado o ano VI e em 2002, o ano VII, ano final do curso mencionado. Assim, os alunos do ano VI para o VII (mais “velhos”) foram os primeiros alunos a se formarem no novo curso implantado.

21 Para isso, levou-se em conta o menor número de indivíduos, neste caso, do ano VI, sete indivíduos do grupo B (os alunos mais velhos). Desses sete, foram escolhidos seis alunos, em função da idade.

22 Com a implantação do Plano Piloto do novo curso em 2000, os professores (de Educação Musical Coletiva, do ano IV em diante) decidiram realizar uma atividade composicional por bimestre, já que a mesma implicaria a apreciação de um repertório e a execução e apreciação das composições dos alunos em aula, o que demandaria de três a quatro aulas.

23 Em função do afastamento da professora da turma por motivos de saúde.

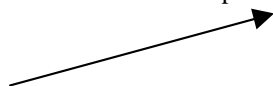
24 Ver também o artigo de Swanwick e França (1999). O estudo de Silva investigou se o conhecimento musical do aluno se manifestaria de forma simétrica entre as modalidades de composição, *performance* e execução. A autora coletou nove produtos (três de cada modalidade) e obteve 12 julgamentos desses produtos de quatro professores-juizes. A avaliação considerou que os modos do Espiral fossem relacionados a uma escala numérica (série ou distribuição), de um a oito, relacionada respectivamente à seqüência do Espiral (do modo Sensorial ao Sistemático). Para a obtenção do valor da avaliação, a média dos doze julgamentos foi evitada, assim como os resultados fornecidos pela mediana (o valor central de uma seriação), bem como o valor definido pela moda (o valor mais freqüente de uma seriação). Desse modo, a autora estipulou uma regra que previu que a classificação final seria obtida a partir de, no mínimo, três julgamentos do modo mais elevado alcançado pelo aluno. Contudo, essa regra não permitiu diferenciar um aluno que alcançasse, dos 12 julgamentos, três produtos no modo idiomático, por exemplo, de um aluno que alcançasse a classificação de oito produtos no mesmo modo. (A partir de comunicado pessoal escrito pela autora, que adota os termos “modalidade” e “*performance*”, mantive esta terminologia; convém ainda mencionar que a autora utiliza o termo “níveis” para modos).

25 Os alunos não tiveram seus nomes revelados na pesquisa, contudo, foram identificados pela letra dos seus respectivos grupos (A ou B) e por um número.

A-2, aluna de piano, 13.6

Comp. com acordes	Arranjo	Comp. Modal (frígio)	Comp. livre
Vernacular	Vernacular	Especulativo	Especulativo

Predomina o modo Especulativo



Resultado individual (resultado final alcançado pelo aluno)

Figura 1: Exemplo de resultado final da classificação das composições: (fase A)

Na fase B foi estipulado que seriam entrevistados somente os alunos que alcançassem a classificação de duas ou mais composições no modo Idiomático ou acima deste, de acordo com os critérios de avaliação do Espiral. Foram entrevistados quatro alunos, todos mais “velhos”, sendo dois do grupo A e dois do grupo B. Os outros alunos que não preencheram essas condições não foram entrevistados, uma vez que considerarei a natureza cumulativa do Espiral. Optei por essa técnica por considerar que a entrevista se constitui num

instrumento mais adequado para a compreensão do processo de metacognição desenvolvido pelo indivíduo no estágio Valor. De acordo com o Espiral de Desenvolvimento, esse estágio é caracterizado pelo aumento da consciência do indivíduo sobre seu processo de pensamento e sentimento em resposta à música²⁶, desenvolvendo a capacidade de reflexão, crítica e autocrítica sobre seu fazer musical. A Figura 2 exemplifica o processo de comparação realizado:

B-9, masc., 14.4

Bimestres:	3º. bim. 2001	4º. bim. 2001	1º. bim. 2002	2º. bim. 2002	Classificação final:
Temas:	Solfejo pentatônico	Livre	Peça modal modo frígio	Livre	
Análise da composição:	Vernacular	Idiomático/ Simbólico	Idiomático/ Simbólico	Idiomático/ Simbólico	Simbólico
Resultado final após a comparação:					
Análise da composição e análise da fala:	Vernacular	Simbólico	Idiomático	Simbólico	Simbólico

Comparação dos dados: resultado final

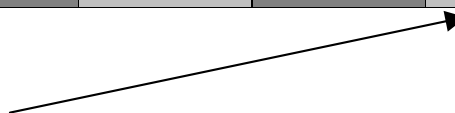


Figura 2: Exemplos de resultados obtidos com a comparação (composição e entrevista)

26 Swanwick (1979) distingue dois níveis de resposta à música: o primeiro nível refere-se ao desenvolvimento, e é denominado pelo autor de *meaning to* (significado *de* ou *na*). O segundo é denominado *meaning for* (significado *para*). O primeiro (*de* ou *na*) tem a ver com a clareza, a expressividade própria da música. O segundo significado tem a ver com a intensidade que a música adquire para o indivíduo, e com o conteúdo pessoal e afetivo para a vida da pessoa. Segundo Swanwick, o ensino musical pode ensinar o primeiro desses níveis e proporcionar encontros para que os alunos alcancem o segundo nível, que já é da ordem do Valor, proposto posteriormente pelo Modelo e Teoria Espiral.

O objetivo de adotar esse procedimento adicional foi de: a) confirmar, a partir dos elementos identificados na fala do aluno, as classificações do modo no qual suas composições se encaixavam; e b) identificar, se fosse esse o caso, modos mais elevados de avaliação, de acordo com os critérios do Espiral. Nesse caso, estar-se-ia considerando a possibilidade das composições dos alunos, classificadas nos modos citados, pertencerem a um modo mais elevado do Espiral.

As entrevistas foram realizadas somente com quatro alunos, os mais velhos, durante os meses de setembro a outubro de 2002. Foram realizadas individualmente, na casa dos alunos ou em salas da EMBAP, e tiveram a duração de 45 a 50 minutos.

Os instrumentos utilizados consistiram, basicamente, no formulário (fase A) para a definição da amostra e, para a entrevista (fase B), no roteiro e nos procedimentos "A" e "B" por mim criados. A entrevista (fase B) se estruturou em torno de questões relativas aos critérios de avaliação do Espiral elaboradas e direcionadas de modo a contemplar os estágios Forma e Valor do Espiral. Foi previsto que as perguntas abrangessem os parâmetros de composição, apreciação e execução. Tanto o roteiro como as outras duas propostas (propostas "A" e "B") tinham por objetivo procurar oferecer condições favoráveis para o aluno responder às questões propostas e discorrer sobre as suas próprias composições, estimulando respostas que contemplassem os estágios Forma e Valor do Espiral. A proposta "A" consistiu em pedir que o aluno "representasse" o papel de crítico musical, fazendo seus comentários e observações sobre suas composições, tendo-as à sua frente (somente a partitura). A proposta "B" consistiu em pedir que o aluno descrevesse verbalmente quais procedimentos musicais poderia utilizar para fazer um arranjo a partir de um tema apresentado. Foi enfatizado ao aluno que esse arranjo deveria expressar a "marca" do aluno, "seu toque pessoal", e que ele teria toda a liberdade de modificar, adaptar o tema, sugerir outra instrumentação, etc.

Os procedimentos de análise dos dados consistiram na análise das composições e das entrevistas. Realizei a análise das composições

com base nos critérios de avaliação descritos pelo Espiral e complementados com o estudo apresentado por Silva (1998). As dúvidas emergentes foram apresentadas e tratadas diretamente com Keith Swanwick²⁷ quando de sua vinda ao Rio de Janeiro²⁸. Não utilizei professores-juizes, como em outras pesquisas (Fernandes, 2000; Silva, 1998). Estabeleci ainda que todas as composições fossem analisadas a partir de suas características motivicas, estruturais e harmônicas. Tais critérios foram extraídos do referencial teórico citado.

Com a análise das composições (94 produtos) realizada, contemplou-se, numa primeira etapa, a comparação dos resultados gerais das classificações de todas as composições apresentadas pelos alunos dos dois grupos. Na segunda etapa foi focalizado o desenvolvimento individual, através da regra especialmente estabelecida. Os resultados das composições e das entrevistas foram então comparados, finalizando a análise. Os resultados estão descritos em seção posterior deste artigo.

A composição – algumas considerações

As composições foram desenvolvidas nas aulas de Educação Musical Coletiva da EMBAP, de maneira a integrar as atividades de composição, apreciação e execução. Os alunos iniciavam sua composição em sala e a terminavam em casa. Neste estudo não foi delimitado um tempo máximo para os alunos finalizarem a tarefa em virtude da falta de disponibilidade de salas individuais, ou mesmo de salas com pianos para os alunos realizarem suas composições durante o horário da aula coletiva. As composições foram coletadas logo após a atividade ser proposta, ou nas aulas posteriores, e não sofreram influência da professora-pesquisadora ou dos professores de classe. Nesta pesquisa, os produtos coletados abrangeram os três níveis incluídos no parâmetro da composição: a composição propriamente dita, a improvisação e o arranjo, sobressaindo-se a primeira, elaborada individualmente, com ou sem notação.

Os alunos escolhidos para a amostra estudam piano, violino, flauta transversa, flauta doce, violoncelo e trompa. Um único aluno (A-5) compôs para o seu instrumento, a flauta, e compôs tam-

27 As composições foram mostradas a Keith Swanwick, por ocasião do evento promovido pela UNIRIO: *O Ensino Musical da Música*, realizado entre os dias 20 a 30 de setembro de 2002, nas salas Vera Janacopoulos e Villa-Lobos (*workshop* e conferência de abertura do colóquio do PPGM/UNIRIO).

28 Na ocasião, puderam ser mostradas a Swanwick duas gravações e a partitura de outras composições. Por fim, em datas distintas (outubro de 2002 e janeiro de 2003), as minhas dúvidas restantes foram enviadas, na forma de *e-mail*, anexando a partitura das composições, recebendo, em seguida, a resposta solicitada.

bém para piano, utilizando um teclado em casa. Esse aluno não estuda piano na escola. Na entrevista, o aluno explicou que, como ele não apresentava “domínio” da técnica no teclado, ele tocava os trechos musicais que ele queria sobrepor em outras vozes de forma mais lenta, e utilizava os recursos de um programa de edição musical para sobrepor as vozes desejadas e ouvi-las.

Enquanto os alunos executavam suas peças para a turma, as mesmas eram gravadas duas vezes em seguida. Durante a coleta, recolhi as partituras dos alunos que escreveram suas composições, e fiz anotações sobre informações por eles prestadas ou fiz perguntas para confirmar alguns procedimentos utilizados nas composições. Alguns exemplos: uma aluna (A-16) me contou que ela teria juntado, na sua composição, mais de um tema pedido pelo professor da classe. Assim, a composição apresentada já era uma adaptação entre a atividade anterior e o tema atual desenvolvido por ela. Em outro caso, perguntei à aluna (B-11) se a nota final da sua composição era realmente aquela que ela tinha executado e escrito, uma vez que a sua composição não terminava na tônica (ela compôs só a melodia, terminando no segundo grau). Perguntei se ela não teria se enganado no final, e propus, caso ela quisesse, que ela gravasse novamente sua peça, dando a oportunidade da aluna poder mudar seu final. Minha insistência teve como objetivo confirmar se a intenção da aluna, era, de fato, realizar um final diferente, característica prevista no modo Especulativo do Espiral, ou se se tratava de um engano.

A maioria dos alunos apresentou a partitura da sua peça, geralmente escrita à mão. Embora a relação entre notação e composição não seja o foco deste trabalho, a maioria dos alunos utilizou notação convencional, enquanto uma parcela menor dos alunos utilizou a cifragem. Três alunos da série mais adiantada apresentaram as suas composições em partitura impressa em programa de música²⁹. Só um aluno (B-11) realizou um improviso a partir de uma base harmônica de *blues*. A sua composição, denominada “Duas Épocas”, consistia na

justaposição de dois idiomas musicais. Na primeira parte, a composição adotava procedimentos que lembravam um movimento lento de sonata barroca utilizando ornamentação livre. A segunda parte consistia de um *blues* a ser improvisado pela primeira voz, enquanto a segunda voz realizava um acompanhamento. Após a sua execução, o próprio aluno escolheu uma dentre as duas gravações que viria a ser considerada para a análise. Alguns alunos não escreveram suas composições, e, nesses casos, geralmente, a composição executada exigia uma habilidade técnica maior de notação que os alunos ainda não dominavam.

Ressalta-se assim a importância da gravação como recurso que possibilita um registro mais fiel da idéia original do aluno. A gravação possibilitou o registro dos elementos musicais, tanto em nível expressivo (dinâmica, articulação) como fraseológico (segmentação), a partir da execução das peças pelo próprio aluno³⁰.

Os temas das composições (tarefas ou estímulos) contemplavam propostas bastante diversificadas, atendendo aos focos trabalhados na disciplina. Tais temas abrangiam escalas diversas, como menor, pentatônica e modal (modo frígio), ou exploravam um trabalho com vozes, como a tarefa que conjugava a criação de uma parte rítmica distinta à melodia composta pelo aluno. Outra proposta permitia ao aluno a escolha do tema: acentos deslocados (contratempos) na melodia ou baião. Essa opção foi proporcionada a partir da apreciação de uma suíte durante o bimestre. Outras propostas consistiam em atividades livres, onde os alunos poderiam decidir por si próprios os elementos da composição (Materiais), a partir dos elementos estudados num período maior de tempo, no bimestre ou no semestre.

Embora todas as atividades fossem fortemente classificadas, no sentido do termo proposto por Bernstein (apud Swanwick, 1988; apud Domingos et al. [s.d.]³¹, pôde-se perceber o grau de variação do enquadramento conferido por cada professor. O enquadramento se refere ao estilo peda-

29 Os alunos utilizaram o programa de edição musical Encore.

30 Algumas partituras apresentadas pelos alunos continham erros de escrita. Na maioria dos casos, esses erros verificados eram em relação ao ritmo e não às alturas e, em menor quantidade, em relação à indicação errada de uma fórmula de compasso, a qual poderia ser facilmente conferida pela gravação. Contudo, os estudos da área de educação musical apontam que há evidências de que a escrita pode se tornar um dos fatores que dificulta e inibe a composição dos alunos. Por essa razão, prevalece o critério da gravação em relação à escrita apresentada pelos alunos.

31 Segundo Swanwick (1988), citando Bernstein, a classificação diz respeito ao exercício de seleção dos conhecimentos a serem incluídos (ou excluídos) no currículo. O enquadramento diz respeito ao estilo pedagógico, manifestado pela graduação de controle exercido pelo professor ou estudante sobre a seleção, organização e ritmo do assunto a ser aprendido (ver também Domingos et al. [s.d.]). Em relação ao enquadramento e ao ensino musical, Swanwick compara um enquadramento mais solto com o lado esquerdo do Espiral, o lado do encontro; e um enquadramento mais rígido, com o lado direito do Espiral, o lado da instrução (Swanwick, 1988, p. 120-138).

gógico adotado pelo professor para organizar e impor o ritmo da aprendizagem, o qual pode ser conduzido de forma mais solta ou firme. Nesse aspecto, embora este não seja o foco do estudo, pode-se facilmente observar a diferença de enquadramento nas tarefas propostas. A atividade de arranjo exerceu um enquadramento maior, conferindo menos liberdade aos alunos do que a atividade composicional livre, na qual os alunos deveriam utilizar os elementos estudados no semestre. Tal aspecto será abordado posteriormente com os resultados.

Resultados

Inicialmente, foi contemplado o resultado geral das classificações de todas as composições (Tabela 1) apresentadas pelos alunos dos dois grupos. Confirmou-se estatisticamente³² que os resultados alcançados por ambos os grupos³³ foram homogêneos. Contudo, o procedimento revelou que os alunos mais velhos do grupo B não apresentaram um desenvolvimento padrão, apresentando mais produtos classificados no lado esquerdo do Espiral.

	Manipulativo	Expressão Pessoal	Vernacular	Especulativo	Idiomático	Simbólico	Total de composições
Grupo A	01	03	21	16	03	03	47 compos.
Grupo B	04	02	15	21	01	04	47 compos.

Total: 94 composições.

Tabela 1: Classificação geral de todas as composições em relação aos modos do Espiral

Em seguida, com o estabelecimento da regra, pôde-se contemplar o desenvolvimento individual alcançado pelos alunos da amostra. Tal resultado é indicado no Quadro 1 (a seguir) na última coluna. Com exceção dos quatro alunos que também foram entrevistados na fase B, os demais (20 alunos) foram avaliados já na fase A.

As entrevistas semi-estruturadas revelaram que os alunos utilizam determinados procedimentos musicais previstos nos estágios Forma e Valor. Em relação ao modo Idiomático, os alunos foram capazes de discorrer sobre a estrutura, identificar o estilo, bem como citar e justificar as características dos idiomas mais conhecidos por eles, identi-

car surpresas e contrastes empregados por eles na composição, justificando os recursos utilizados (provenientes dos estágios anteriores – Materiais e Expressão). Os alunos³⁴ também demonstraram conhecimento do processo de metacognição, próprio de estágio Valor, ao responderem, de forma idiossincrática, ao valor da música, demonstrando comprometimento pessoal com determinadas obras, compositores, estilos, *insights* e apreciação crítica independente (modo Simbólico). A atitude de um aluno (A-5) de compor regularmente e sempre estar pensando em temas musicais sugere o aparecimento do modo Sistemático, porém este não foi ainda firmemente estabelecido.

32 Foi aplicado o teste de qui-quadrado (χ^2) para confirmar a hipótese de igualdade alcançada por ambos os grupos. Com a aplicação do teste, confirmou-se que as diferenças alcançadas não são significativas, portanto, os dois grupos alcançaram modos equivalentes (considerando-se $(1 - \alpha) = 99\%$ de nível de significância).

33 Enquanto os alunos mais novos concentraram os resultados nos modos Vernacular e Especulativo, apresentando um desenvolvimento muito equilibrado, os alunos mais velhos tiveram suas composições avaliadas do modo Vernacular ao Simbólico. O grupo A apresentou um desenvolvimento em direção aos modos subsequentes do Espiral, ou seja, partiu do Vernacular para alcançar (decrementemente) os modos Especulativo, Idiomático e Simbólico; porém, o grupo B não apresentou um desenvolvimento padrão, ou seja, seus produtos, embora alcançassem o modo Simbólico (4 composições), apresentaram uma grande diferença entre o modo Especulativo (21 composições) e o Idiomático (1 composição).

34 Todos os alunos, com exceção de um (A-6), tiveram duas composições classificadas no modo Simbólico. Portanto, a classificação final (depois da comparação com os dados da entrevista) dos alunos A-5, B-9 e B-11 foi o modo Simbólico. A classificação final do aluno A-6, mesmo tendo apresentado um produto classificado no modo Simbólico e um no modo Idiomático, foi o modo Idiomático.

Observou-se que os quatro alunos entrevistados tiveram em comum a classificação de altos escores na tarefa denominada “tema livre”. De forma coincidente ou não, a maioria dessas peças foi intitulada pelos alunos. Dentre as oito composições realizadas com esse tema, sete composições³⁵ foram classificadas no modo Simbólico do Espiral, enquanto que na peça modal os alunos atingiram as fases Especulativa (2 composições) e Idiomática (2 composições). No solfejo pentatônico todos os alunos entrevistados tiveram suas peças classificadas na fase Vernacular do Espiral³⁶. Esse aspecto sugere uma tendência entre o baixo grau de controle – enquadramento e classificação (propostos por Bernstein, apud Swanwick e Domingos et al.)³⁷ – exercido pelo professor ao propor o tema da composição e o alto nível alcançado na classificação do produto.

Dessa forma, levando-se em conta tais dados, pode-se considerar que, quanto menos restritiva for a tarefa solicitada pelo professor, as classificações tenderão a atingir modos mais elevados do Espiral. Apresenta-se, portanto, esse aspecto como sugestão de tema para futuras pesquisas.

Os alunos entrevistados ainda informaram que ampliam seus conhecimentos independentemente dos conhecimentos transmitidos só pelo ensino formal. Tal critério de análise das composições emergiu com a fala dos alunos. Portanto, fo-

ram contempladas situações de aprendizagem desenvolvidas em ambientes de ensino formal, não-formal ou informal. Um aluno (B) relatou que busca seu aprimoramento através da apreciação (indo a concertos, análise do repertório) e outro, da comparação (transferência) entre os conhecimentos adquiridos na teoria e no instrumento. Outro aluno (B) extrai da execução do seu repertório o material para as composições solicitadas. Um outro aluno (A) aprofunda seus conhecimentos de harmonia lendo livros sobre o assunto (o de Almir Chediak), enquanto outro busca tais conhecimentos pela Internet (A) e no julgamento dos pares – apreciação crítica de colegas.

O Quadro 1, que neste estudo apresenta somente alguns exemplos, sintetiza os resultados obtidos: identifica todas as composições (isoladas) apresentadas pelos alunos durante a coleta e a classificação final das composições. Esse procedimento proporcionou uma avaliação mais segura das composições, considerando-se dois aspectos: a) a classificação de uma composição isolada (classificação por bimestre) e b) a classificação individual do aluno, levando-se em conta todas as suas composições, ou seja, um conjunto de produtos (classificação final).

Primeiramente, aparecem os alunos dos dois grupos, A e B, formados por alunos mais velhos, ou seja, do ano VI para o ano VII; em seguida aparecem os grupos A e B, formados pelos alunos mais novos, do ano V para o VI.

35 O “tema livre” foi solicitado no 2o bimestre de 2001 e no 2o bimestre de 2002. Das sete composições mencionadas, três composições são referentes ao 2o bimestre de 2001 e quatro ao 2o bimestre de 2002.

36 Dos alunos que realizaram a tarefa “solfejo pentatônico”, cinco alunos alcançaram o modo Vernacular e uma aluna alcançou o modo Especulativo.

37 Os termos classificação e enquadramento já foram citados e conceituados anteriormente.

Cód. aluno	Sexo:	Idade *	3º. bim. 2001	4º. bim. 2001	1º. bim. 2002	2º. bim. 2002	Classificação final
A-1	Masc.	13.5	Especulativo	Vernacular	Vernacular	Idiomático Simbólico	Especulativo
A-5	Masc.	15.5	Vernacular	Simbólico	Especulativo	Simbólico	Simbólico
B-8	Fem.	14.2	Especulativo	Especulativo	Especulativo	Especulativo	Especulativo
B-9	Masc.	14.4	Vernacular	Simbólico	Idiomático	Simbólico	Simbólico
			1º bim. 2001	2º bim. 2002	2º bim. 2002	3º bim. 2002	
A-14	Fem.	11.8	Vernacular	Vernacular	Especulativo	Especulativo	Especulativo
A-18	Fem.	13.8	Especulativo	Manipulativo	Vernacular	Vernacular	Vernacular
B-19	Fem.	11.7	Especulativo	Especulativo	Especulativo	Vernacular	Especulativo
B-20	Masc	11.10	Vernacular	Manipulativo	Vernacular	Especulativo	Vernacular

*A idade refere-se ao número de anos e ao número de meses, respectivamente.

Quadro 1: Exemplos da classificação isolada das composições e classificação final das composições

O Quadro 2 é derivado do quadro anterior e indica os resultados obtidos da análise individual do desenvolvimento dos 24 alunos. Nessa classificação final, os alunos mais novos tiveram suas composições classificadas entre os modos Vernacular e Especulativo, com exceção de uma aluna, a mais nova da amostra, que teve suas com-

posições classificadas no modo Expressão Pessoal. Os alunos mais velhos obtiveram a classificação entre os modos Vernacular e Simbólico do Espiral. A comparação das classificações individuais também confirmou um equilíbrio apresentado pelos alunos dos dois grupos distintos, comprovado estatisticamente.

		Expres. Pes.	Vernacular	Especulativo	Idiomático	Simbólico
Ano V para VI	Grupo A	1 aluno	2 alunos	3 alunos		
	Grupo B		4 alunos	2 alunos		
Ano VI para VII	Grupo A		1 aluno	3 alunos	1 aluno	1 aluno
	Grupo B		1 aluno	3 alunos		2 alunos

Total: 24 alunos da amostra.

Quadro 2: Classificação individual dos alunos em relação aos modos do Espiral (classificação final)

Conclusões

Foi verificado que o desenvolvimento musical dos alunos dos dois grupos comparados na pesquisa foi equilibrado, não apresentando diferenças estatisticamente significativas em relação ao parâmetro da composição. Contudo, foi verificado também que os alunos mais velhos do ano B não apresentaram um desenvolvimento padrão, com a predominância de características idiossincráticas, criativas, nas suas composições.

Os dados revelados e complementados pela entrevista semi-estruturada confirmaram situações particulares de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos realizadas em outros espaços que não a escola (ensino formal). Segundo Swanwick, é necessário que os educadores musicais também voltem sua atenção para outras agências, contemplando, entre outras formas de aprendizagem,

aqueles menos diretivas. Em relação à avaliação das composições, sugiro que os professores sempre considerem a avaliação de um conjunto de produtos, abrindo espaço para a recursão.

Sugiro ainda que seja realizada a replicação da pesquisa em outros contextos de aprendizagem formal, como o ensino superior ou cursos profissionalizantes em música e a replicação da pesquisa a partir do parâmetro da apreciação e, especialmente, da execução.

Ainda indico um assunto a ser futuramente pesquisado, que está relacionado aos temas (tarefas ou estímulos) solicitados aos alunos para o desenvolvimento da composição e a possível relação entre o grau de enquadramento e classificação exercidos pelo professor de música e as prováveis implicações na avaliação dos produtos dos alunos.

Referências

- ARROYO, Margarete et al. Transitando entre o "formal" e o "informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2000. p. 77-90.
- DEL BEN, Luciana Marta. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12/13, p. 35-54, nov. 96/abr. 97.
- DOLL, Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. Estrutura do conhecimento educacional. In: *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.]. p. 147-178.
- EMBAP. *Levantamento do perfil do aluno dos cursos Intermediário de Instrumento e Intermediário de Canto. Relatório*. Programa de Extensão em Música. Curitiba, 1999/2000.
- EMBAP. *Referencial Curricular*. Programa de Extensão em Música. Curitiba, 1999.
- FERNANDES, José Nunes. O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e as implicações com a didática. *Cadernos do Colóquio*, PPGM, Centro de Letras e Artes, UNIRIO. Rio de Janeiro, ano II, p. 54-67, maio 2000.
- HENTSCHKE, Liane. A adequação da Teoria Espiral com teoria de desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical*, 1, maio 1993.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2000. p. 15-34.
- PRATT, George; STEPHENS, John. *Teaching music in the national curriculum*. Oxford: Heinemann Educational Publishers, 1995.
- SILVA, Maria Cecília Cavalieri França e. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia)—University of London, Institute of Education, London, 1998.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: NFER, 1979.
- _____. The arts in education: dreaming or wide awake? *Special Professorial Lecture*, University of London, Institute of Education, 1983.
- _____. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.
- SWANWICK, Keith; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v. 16, n. 1, p. 5-19, 1999.
- SWANWICK, Keith; RUNFOLA, Maria. Developmental characteristics of music learners. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. MENC. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 373-397.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of music development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.

A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp

Regina Antunes Teixeira dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Música – UFRGS
jhsreg@adufrgs.ufrgs.br

Liane Hentschke

Departamento de Música – UFRGS
hentschk@portoweb.com.br

Cristina Capparelli Gerling

Departamento de Música – UFRGS
cgerling@vortex.ufrgs.br

Resumo. A prática de solfejo, sob o ponto de vista do conhecimento estrutural, surge como um instrumento que permite um processo de construção de linhas melódicas em níveis qualitativamente distintos de compreensão musical. A Estrutura Pedagógica proposta por Davidson e Scripp (1988c) constitui-se um modelo que visa descrever as subhabilidades envolvidas no solfejo. Como um modelo, essa estrutura tem potencial de desempenhar funções microanalítica e diagnóstica. A Estrutura Pedagógica possibilita também mapear o nível de desenvolvimento do estudante em leitura musical a partir de três modos de execução, a saber: identificação de notas, expressão rítmica e expressão de alturas, bem como de suas combinações e/ou integrações dessas modalidades.

Palavras-chave: solfejo, Davidson e Scripp, estrutura pedagógica

Abstract. The pedagogical framework proposed by Davidson & Scripp (1988c) is a model that describes subskills present in sightsinging. This model has the potential to act as a diagnostic and micro-analytic tool. This tridimensional framework also highlights distinct phases of a student's sightsinging development, taking into account three performance modes, namely note identification, rhythmic expression and pitch expression, as well as their combination and/or integration. From the standpoint of structural knowledge, sightsinging is a device which allows the onset of a construction process of melodic lines in qualitatively distinct levels of musical understanding.

Keywords: sightsinging, Davidson & Scripp, pedagogical framework

Introdução

Educadores musicais (Davidson; Scripp, 1988a, 1992; Demorest, 1998, 2001; Karpinki, 2000; McCoy, 1989) têm enfatizado a importância da leitura musical como componente indispensável para a conquista da independência musical do estudante. No entanto, essa importância não se restringe apenas a um domínio, a uma autonomia

puramente técnica. Goodman (1968) lembra que a partitura é comumente olhada como uma mera ferramenta, pois música pode ser composta, aprendida e tocada de ouvido, sem qualquer guia e até mesmo por pessoas que não saibam ler ou escrever qualquer tipo de notação. Porém, tomar a notação como nada mais do que uma ajuda prática é

perder seu papel teórico fundamental, pois ela, além de definir a obra, demarca as execuções que lhe pertencem daquelas que não o fazem. Assim, no contexto da formação profissional de músico em nível superior, cabe à leitura musical permitir a interpretação qualitativamente distinta da música expressa através de símbolos em uma partitura, e não apenas executá-la de maneira mecânica

A leitura musical pode ser considerada em várias dimensões qualitativas, que abrangem desde a decodificação da notação musical através do "agrupamento visual e mental de símbolos em padrões" (Rogers, 1984, p. 127) até níveis de "percepção e controle de materiais sonoros, projeção e localização de caráter expressivo, consciência da estrutura dinâmica e do valor" (Swanwick, 1994, p. 83). A leitura musical engloba modalidades de escuta interna, podendo esta ser efetuada por execução instrumental, emissão vocal ou restrita à leitura silenciosa, bem como combinações e integrações dessas modalidades. Um instrumento para o desenvolvimento da leitura musical é o solfejo.

Ao longo dos séculos tem havido numerosas abordagens do solfejo, algumas ditadas pelo modismo e por necessidades práticas e teóricas do momento histórico. Na Itália, no século XVII, o termo *solfeggio* referia-se a exercícios sem texto, escritos por professores de canto para auxiliar seus alunos no desenvolvimento da destreza vocal. No século seguinte, repertórios de solfejo passaram a ser considerados essenciais à musicalidade, o que levou a compilações e ampla dissiminação desses compêndios (Jander, 2001). Demorest (2001) comenta que no decorrer do século XVII, na França, teve origem uma corrente empregando sílabas associadas a alturas absolutas. Essa prática espalhou-se entre os demais países da Europa continental no século XVIII, dando origem àquilo que se denominou posteriormente de sistema *dó fixo*. Esse sistema usa somente as sete sílabas da escala diatônica de dó maior, onde todas as alturas cromáticas são cantadas através dos nomes das sílabas de base. Esse sistema de simplificação de solmização¹ foi concebido de maneira a tornar-se menos dependente do contexto da escala, em oposição ao sistema *móvel* (relativo), cujo princípio de articulação baseia-se na relação da tônica e fun-

ções dos graus da escala, como estrutura fixa a ser adaptada sobre outras tônicas.²

Na literatura encontram-se divergências com relação à prática de solfejo, enfocando níveis distintos de posicionamento. Um grupo de autores adverte que, muitas vezes, o ensino e aprendizagem do solfejo são apresentados como uma prática de repetição mecânica através da memorização de exercícios acompanhados pelo piano, o que resulta em uma falta de aprofundamento das possíveis significações do sentido musical (Bernardes, 2001; Musumeci, 1998). Por outro lado, outros autores são favoráveis ao solfejo, considerando-o como instrumento de desenvolvimento de escuta interna, memória e compreensão musical (Demorest, 2001; Goldemberg, 2000; Hegyi, 1999; Karpinski, 2000). Nessa mesma direção, alguns autores têm apontado alternativas para a sistematização da pedagogia de *dó fixo* através da conscientização de estruturas tonais subentendidas no contorno melódico (Bland, 2000; Lara, 1998; Lucas, 1994; Sterling, 1985). Esse procedimento não utiliza memorização por intervalos, mas compreensão da tonalidade a partir de graus e funções tonais, permitindo uma construção da linha melódica tonal de maneira mais consciente, ao mesmo tempo que intuitiva, pois explora os conhecimentos advindos dos processos de enculturação.

No final dos anos 80, Davidson e Scripp implementaram no New England Conservatory (NEC), em Boston (EUA), uma proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo, empregando o sistema de *dó fixo* com valorização de estruturas funcionais no contexto da linha melódica e uma prática de resolução de problemas na emissão, e não na memorização de exercícios. Esta proposta é sustentada por fundamentos pedagógicos, musicais e psicológicos. Como fundamentos pedagógicos, os autores apresentam uma estrutura pedagógica que norteia os processos de ensino e aprendizagem. A proposta traz como fundamento musical a repartição e compreensão do espaço tonal advindo do estudo sistemático de estruturas melódicas funcionais. Os fundamentos psicológicos sustentam-se em conceitos da teoria de Piaget para explicar o desenvolvimento de leitura e compreensão musical ao longo do tempo.

1 O termo "solmização" refere-se ao uso de sílabas em associação com alturas como instrumento mnemônico para indicar intervalos melódicos. Essas sílabas são escolhidas arbitrariamente e colocadas em ordem preestabelecida, segundo convenção prévia. (Hughes; Gerson-Kiwi, 2001, p. 644). Segundo Karpinski (2000, p. 146) as idéias de solmização introduzidas por Guido d'Arezzo, há dez séculos, trouxeram possibilidades de desvendar o significado e os sons da notação musical.

2 O sistema relativo, além da própria solmização de sílabas no sistema *dó móvel*, desdobrou-se em vários outros sistemas, tais como de números, de sinais manuais, de formato diferenciado para altura de notas, entre outros. Ver, por exemplo, Demorest (2001) e Hughes e Gerson-Kiwi (2001).

No presente artigo, serão detalhados os aspectos músico-pedagógicos vinculados a essa Estrutura Pedagógica.

A Estrutura Pedagógica

Em sua proposta, Davidson e Scripp (1988c, p. 26-7) apresentam uma Estrutura Pedagógica³

para descrever as subhabilidades envolvidas na prática do solfejo. Segundo os autores, essa estrutura é elaborada a partir de uma concepção de desenvolvimento da habilidade de leitura musical, e visa nortear os processos de ensino, aprendizagem e avaliação ao longo do curso de solfejo no NEC. A Estrutura Pedagógica encontra-se representada na Figura 1.

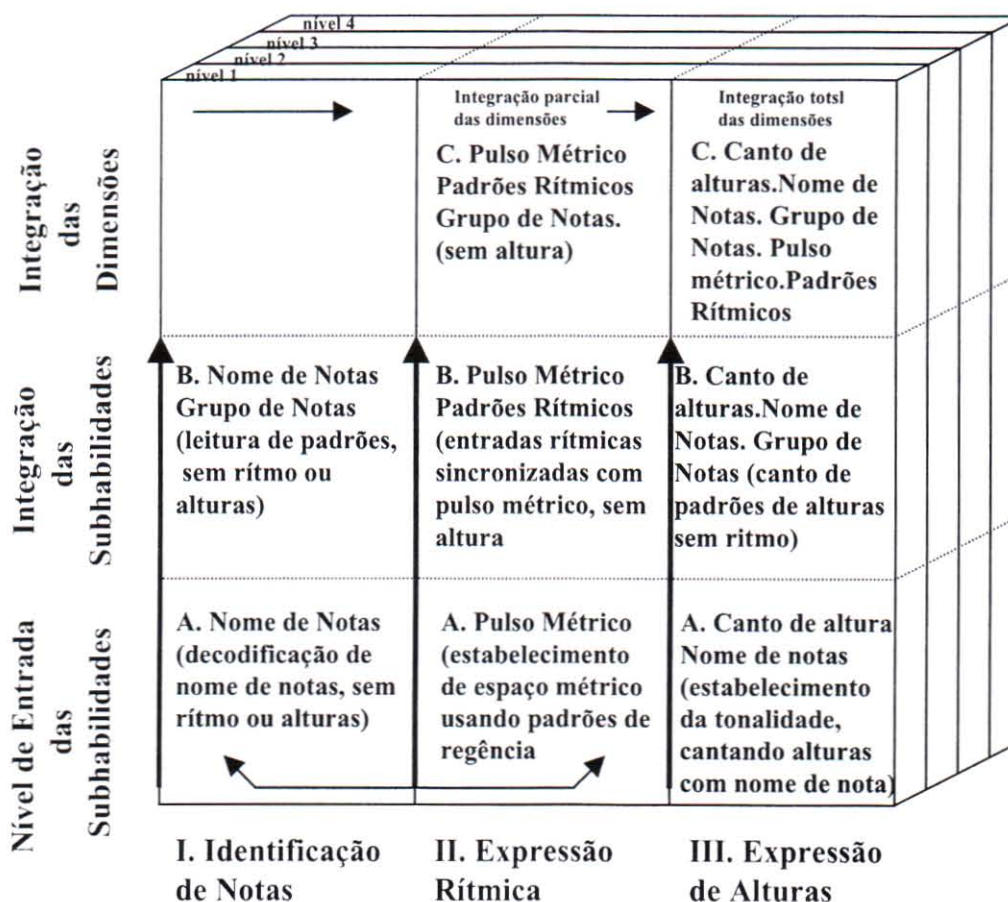


Figura 1: Estrutura Pedagógica de Desenvolvimento de Habilidade de Leitura Musical (Davidson e Scripp, 1988c, p. 28).

Segundo os autores, a Estrutura Pedagógica apresenta 3 modos de execução envolvidos no solfejo: *identificação de notas*, *expressão rítmica* e *expressão de alturas*, representados na Figura 1, respectivamente, da esquerda para a direita. A *identificação de notas* compreende a decodificação do nome das notas escritas em uma determinada clave. A *expressão rítmica*, como o próprio nome sugere, relaciona-se ao ritmo produzido dentro de várias métricas e usando vários padrões, eventualmente conectados com a *identificação de notas*. Finalmen-

te, a *expressão de alturas* envolve a emissão vocal de alturas, com o nome de notas, com referência a um centro tonal, podendo estar combinadas com o ritmo (Davidson; Scripp, 1988c, p. 27).

A Estrutura Pedagógica dentro da proposta de Davidson e Scripp ocupa uma posição central. Trata-se de um modelo desenvolvido pelos autores que tenta descrever as subhabilidades envolvidas na emissão de uma linha melódica. Na qualidade de modelo, ela contém uma descrição apro-

³ A Estrutura Pedagógica, segundo Davidson e Scripp (1988c, p. 28), foi construída a partir dos preceitos de delineamento do processo cognitivo de instrução propostos por Lin (1979). Uma análise interpretativa desses preceitos na Estrutura Pedagógica encontra-se discutida na literatura (Santos, 2003).

ximada e até certo ponto idealizada da realidade e, portanto, limitada. No entanto, a inovação dessa estrutura está na tentativa de sistematizar as subhabilidades envolvidas no domínio crescente da leitura musical através do solfejo.

A sistematização dessas subhabilidades apresenta-se na Estrutura Pedagógica, sob forma de oito células, dispostas em complexidade crescente e cumulativa, conferindo-lhe um aspecto microanalítico. A organização hierárquica dessa estrutura é apresentada em duas dimensões: uma vertical e outra horizontal. Na dimensão vertical, a Estrutura Pedagógica apresenta os três modos de execução:

- I – identificação de notas;
- II – expressão rítmica;
- III – expressão de alturas.

Esses três modos de execução são sobrepostos em complexidade crescente, ou seja, no deslocamento vertical ocorre um aprofundamento dentro de um mesmo modo de execução. Na dimensão horizontal a Estrutura apresenta também três subníveis distintos que são denominados:

- A – entrada das subhabilidades;
- B – integração das subhabilidades;
- C – integração das dimensões.

No primeiro subnível (A), tem-se a abordagem primária, mais fragmentada, quer seja no âmbito de *identificação de notas*, de *expressão rítmica* ou de *expressão de alturas*. No segundo subnível (B), tem-se uma organização por agrupamentos de notas, de ritmos e de alturas. Finalmente, no subnível C, tem-se a integração desses agrupamentos de notas, ritmos e alturas (Figura 1).

Os subníveis dessa Estrutura, dispostos em dimensão horizontal, podem ser considerados como três momentos qualitativamente distintos, o que permite revelar estágios diferenciados de compreensão de uma linha melódica: o primeiro estágio, de natureza fragmentada, o segundo, buscando organizar o todo por agrupamentos e, finalmente, o terceiro estágio, demonstrando uma integração das dimensões. Nesse ponto de vista, a Estrutura Pedagógica pode ser interpretada como uma or-

ganização implícita de coerência dos estágios e processos envolvidos, não descrevendo o caminho a ser percorrido. Essa é uma distinção muito importante a ser considerada numa atividade prática como o solfejo, pois cada indivíduo possui um processo próprio de aprendizagem ou maneira particular de abordar ou observar uma situação. Assim, a Estrutura Pedagógica pode possibilitar tanto um mapeamento de condutas distintas como também revelar estágios diferenciados de desenvolvimento de estudantes em sala de aula.

No entanto, é preciso salientar que a Estrutura Pedagógica, tal como ela é detalhada pelos autores, somente considera dimensões técnicas no processo de leitura, ou seja, elementos técnico-musicais compreendidos na leitura de nome de notas corretas, ritmos precisos e a emissão afinada de uma linha melódica. Aspectos de nuances expressivas, fraseado e estilo não são aí considerados. Em outras palavras, ela estrutura-se somente na organização de materiais a serem compreendidos, não revelando a dimensão artística. Por outro lado, é claro que uma emissão global coerente das três dimensões descritas na Estrutura pode revelar uma emissão vocal qualitativamente expressiva e diferenciada.

Considerando que a Estrutura Pedagógica dispõe de células relacionadas a distintas subhabilidades, combinadas ou não, a emissão de uma linha melódica por um estudante demonstrará aspectos dominados e dificuldades a serem suplantadas, que, por sua vez, poderão ser localizados nessa estrutura. Sob este ponto de vista, a Estrutura Pedagógica desempenha um papel de diagnóstico, na medida em que permite identificar o nível de integração das subhabilidades envolvidas na prática do solfejo. Essa identificação serve tanto ao professor, para identificar as dificuldades do estudante e sugerir estudos específicos para suplantá-las, como ao estudante, para compreender as possíveis causas de suas dificuldades e monitorar seu progresso. Segundo os autores, a Estrutura Pedagógica capta, da melhor forma, a maneira pela qual os professores promovem a interação entre os vários modos de representação⁴ apropriados para cada dimensão, pois ela esclarece uma ampla gama de subhabilidades em complexidade crescente a serem executadas simultaneamente (Davidson; Scripp, 1988c, p. 29).

4 Segundo Davidson e Scripp (1988b, p. 19-22), na prática do solfejo encontram-se envolvidos três tipos de modalidades de representação, a saber: modalidades visuais, cinestésicas e auditivas, denominadas *modos de representação*. Os autores exemplificam esses modos de representação através da sensação física do movimento dos dedos para localização das notas no instrumento (modo de representação cinestésico), da imagem da notação escrita da melodia na pauta (modo de representação visual) e associação entre sílabas das notas e suas alturas respectivas (modo de representação auditiva).

Um outro aspecto vinculado à Estrutura, fato também evidenciado pelos próprios autores, diz respeito aos critérios de organização técnica que, de certa forma, são fornecidos através das subhabilidades (isoladas e/ou combinadas) dispostas nas oito células. Esses critérios de organização podem ser úteis na análise de compêndios de solfejo disponíveis na literatura em termos de aspectos técnicos enfatizados, que, por sua vez, podem assim facilitar sua aplicação específica em função das necessidades do contexto. Por exemplo, um aluno ou mesmo toda uma turma que apresente dificuldades em termos de *expressão de alturas*. Nesse caso, pode-se utilizar tanto compêndios que enfatizem particularmente essa dimensão como aqueles que fomentem a conscientização de estruturas tonais sustentando uma linha melódica.⁵ Nesse momento, de acordo com a Estrutura Pedagógica, tem-se consciência tanto da dimensão que está sendo privilegiada como do possível limite técnico e momentâneo de uma determinada atividade.

Uma abordagem mais aprofundada dos aspectos de diagnóstico e de desenvolvimento ultrapassa o objetivo do presente artigo e encontra-se discutidas na literatura (Santos, 2003). Na seqüência, a prática do solfejo sob o ponto de vista de compreensão estrutural de uma linha melódica, fundamentada em aspectos microanalíticos da Estrutura Pedagógica, será objeto de reflexão.

A compreensão da estrutura musical através da prática do solfejo

Eventos musicais são organizados, segundo uma lógica, dentro de uma estrutura passível de ser compreendida. Embora a percepção e a compreensão dessas estruturas subjacentes em um texto musical possam denotar um sentido extremamente lógico, tal fenômeno não é desprovido de qualidades estéticas. Para Goodman, a experiência estética é uma experiência cognitiva, distinta por atos característicos simbólicos e julgada por padrões de eficiência cognitiva. Esta subordinação do estético ao jugo do cognitivo exige que tenhamos em conta que esse último não exclui o sensorio, nem o emotivo. Toda a sensibilidade e as respostas do organismo participam na invenção e in-

terpretação dos símbolos (Goodman, 1968, p. 259).

No processo de leitura, a compreensão musical consiste em extrair do material musical relações básicas, envolvendo abstração de características melódico-rítmicas, funcionais, de condução de vozes, de fraseado e de elementos expressivos, entre outros. Segundo Karpinski (2000, p. 183), músicos que possuem e aplicam um conhecimento fundamental de estruturas harmônico-melódicas e rítmicas podem percorrer mais facilmente passagens difíceis do que aqueles que empreguem estratégias descontextualizadas, como a de emissão isolada de graus da escala ou de intervalos. White (2002, p. 125) preconiza que, consciente ou inconscientemente, não se consegue solfejar bem uma linha melódica sem perceber a estrutura da frase.

As características estruturais passíveis de serem envolvidas no processo de leitura e compreensão musical são diversas, complexas e dependentes do contexto, estando intimamente relacionadas a aspectos de similaridade e diferenças, de grau de conhecimento e familiaridade do indivíduo, bem como de suas relações de intenção e produção. Pesquisas da psicologia da música (Gabrielsson, 1999; Goolsby, 1994a, 1994b; Hamer 1997; McPherson 1994; Sloboda, 2000) têm apontado indícios de alguns aspectos relevantes na prática de leitura musical, tais como a relação entre leitura e estrutura da frase, bem como a apreensão por padrões que sugerem uma natureza pictórica à leitura musical. A percepção ótico-aural na leitura musical parece ater-se muito mais a blocos, a contornos, do que à constituição atomística da linha melódica.

A Estrutura Pedagógica da proposta de Davidson e Scripp considera, na sua organização, a integração crescente de subhabilidades na prática de solfejo, valorizando o conhecimento estrutural no processo de leitura. Essa compreensão e essa organização de uma linha melódica, a serem consideradas em níveis estruturais hierárquicos no processo de leitura, foram evidenciados na Estrutura Pedagógica e serão discutidas através de um exercício de solfejo extraído do compêndio de Ottman (2002).

5 Os compêndios de Jersild (1962) e Adler (1997), por exemplo, favorecem a dimensão de *expressão de alturas*. A compilação de Ottman (2002), por outro lado, apresenta exercícios tonais extraídos de contextos reais da literatura e os organiza de forma a enfatizar sistematicamente estruturas tonais em complexidade crescente.



Exemplo 1: Melodia de Schubert (Ottman, 2002, p. 110)

Assim, o solfejo dessa linha melódica pode evidenciar estágios qualitativamente distintos de interação com uma partitura. Dessa forma, para fins de melhor compreensão, cada subnível da Estrutura Pedagógica será demonstrado isoladamente na discussão a seguir.

Subnível A – entrada das subhabilidades

As subhabilidades envolvidas na emissão dessa melodia de Schubert (Exemplo 1), de acordo com o subnível A da Estrutura Pedagógica, compreende na célula IA a identificação de notas na clave de *sol*⁶. A célula IIA considera a leitura das figuras rítmicas, sustentadas por pulsação em colcheias, ou ainda pela unidade de tempo dentro do

compasso binário composto. Nessa célula (Figura 2), os pontos representam esses dois níveis distintos de pulsação: em colcheias e na unidade de tempo (semínima pontuada). Ao mesmo tempo, leva-se em conta a marcação de regência do compasso binário composto, fomentando uma conscientização da hierarquia dos tempos fortes e fracos no compasso. Finalmente, a célula IIIA relaciona-se com a *expressão de alturas*, dentro de uma determinada escala, que no Exemplo 1 encontra-se na tonalidade de *mi maior* (Figura 2).⁷ Cabe salientar que, segundo Jersild (1962, p. 11), a própria escala, com sua peculiar disposição seqüencial de tons e semitons, apresenta-se como o primeiro plano de organização estrutural de uma determinada tonalidade.

6 Na célula IA é apresentada o princípio de *pontos de referência* de uma dada clave, no caso a de *sol*, propostos por Dandelot (1948) e sugeridos na proposta. Para Dandelot, pontos de referência de uma determinada clave correspondem sempre à nota dada pela própria clave (no caso do Exemplo 1, *sol*) e uma 4a acima ou 5a abaixo dessa nota, em diversas posições da pauta. No processo de leitura, essa é uma subhabilidade que pode causar já um problema inicial, caso o estudante não domine a clave em questão, como, por exemplo, as claves de *dó* (na 1a, 2a, 3a e 4a linhas) e/ou de *fá* (na 4a e/ou 3a linha).

7 Os estudantes com problemas de emissão de alturas, por exemplo, normalmente deveriam trabalhar a subhabilidade IIIA isoladamente, buscando o tom ao qual pretende-se atingir associado ao nome da respectiva nota na pauta. Na literatura, estudos demonstraram que tanto a retroalimentação da emissão vocal efetuada conjuntamente com a visualização gráfica do símbolo no pentagrama bem como a solmização de sílabas facilitam o processo de emissão, afinação e qualidade sonora (Welch, 1989; Welch; Howard; Rush, 1989).



Figura 2: Melodia do Exemplo 1: modos de execução no subnível A da Estrutura Pedagógica.

O processo de leitura nesse primeiro subnível (A) da Estrutura Pedagógica caracteriza-se por uma emissão global bastante fragmentada. O estudante neste estágio tem apenas conhecimento factual sobre música, e tenta utilizá-lo no momento da leitura, por isso mesmo o delineamento da linha melódica produzida é ainda incoerente e fragmentado. Muito freqüente nesse estágio é a perda da estabilidade tonal ou da pulsação; dificuldades de leitura de notas em uma determinada clave ou ainda problemas concomitantes, envolvendo dois ou três modos de execução, podem ocorrer.

Um procedimento preliminar a ser considerado no processo de leitura é a varredura silenciosa do trecho a ser lido para observação de parâmetros globais em questão: identificação da clave, do compasso, da armadura e determinação da tonalidade. Enquanto a escala, contendo um conjunto de tons inter-relacionados, pode ser atribuída a uma determinada armadura, a determinação da tonalidade é o resultado da organização temporal e estrutural de alturas em um determinado contexto. Corroborando Karpinski (2000) que uma simples armadura pode sugerir dois tons (maior ou menor) e cinco outros modos (que podem estar transpostos), produtos da confluência de conjuntos de tons diatônicos e da *finalis*. Ter consciência dessas possibilidades faz com que a interpretação e a determinação da tônica (ou *finalis*, em caso de articulação modal) seja uma interpretação mais sofisticada, que vá além de relação de alturas, levando em conta as implicações do contexto. No sistema tonal, por exemplo, conexões estruturais que indi-

cam a função da dominante (ou da sensível) são indicativos consistentes da tonalidade, ou seja, é preciso haver a função da dominante para que se confirme uma determinada tonalidade.⁸

Similar atenção deve ser dada às indicações do compasso e suas implicações no contexto. Por exemplo, se ele é simples ou composto, se a métrica necessita ser subdividida ou, ao contrário, se seria mais fácil emitir um compasso quaternário, organizado em 2 tempos ou mesmo 1 tempo por compasso; ou sendo um compasso ternário simples, decidir entre 3 tempos ou 1 tempo por compasso. Esse tipo de resolução prévia à leitura facilita o processo e demonstra uma tomada de decisão mais consciente, pois está sendo realizada em função das exigências do contexto.

Subnível B – integração das subhabilidades

No processo de leitura, segmentam-se espontaneamente elementos ou eventos em algum tipo de agrupamento. Dessa forma, segundo Lerdahl e Jackendoff (1999), quando o indivíduo tenta tornar compreensível uma peça musical, surgem tomadas de decisões (intuitivas e/ou conscientes) sobre quais são as unidades que devem ou não ser agrupadas em conjunto. Esse processo de inclusão e exclusão é um tipo de estruturação que funciona como componente básico para a compreensão. Essa estruturação de eventos musicais ocorre fundamentalmente por processos aurais hierárquicos (Lerdahl; Jackendoff, 1999, p. 13). Esse mesmo fenômeno ocorre no processo de compreensão de uma linha melódica através do solfejo, e, nessa situação, poder-se-ia considerar que o es-

⁸ É claro que em processos de leitura em contextos tonais devia-se excluir os princípios limitados, e de certa forma amadores e factuais, de se buscar a última nota como indicativo da tonalidade.

tudante encontra-se no subnível B da Estrutura Pedagógica.

No segundo subnível (B) há um tipo de organização de agrupamentos estruturais em relação aos três *modos de execução* (identificação de notas, expressão rítmica e expressão de alturas) que atuam no processo de leitura quando o estudante está tentando compreender uma linha me-

lódica. O que caracteriza esse subnível B é uma emissão global mais coerente (menos fragmentada), embora o estudante ainda esteja privilegiando um modo de execução em seu processo de leitura. Para fins de ilustração, os primeiros compassos do Exemplo 1 são representados de acordo com a organização por agrupamentos contidos no subnível B da Estrutura Pedagógica (Figura 3).

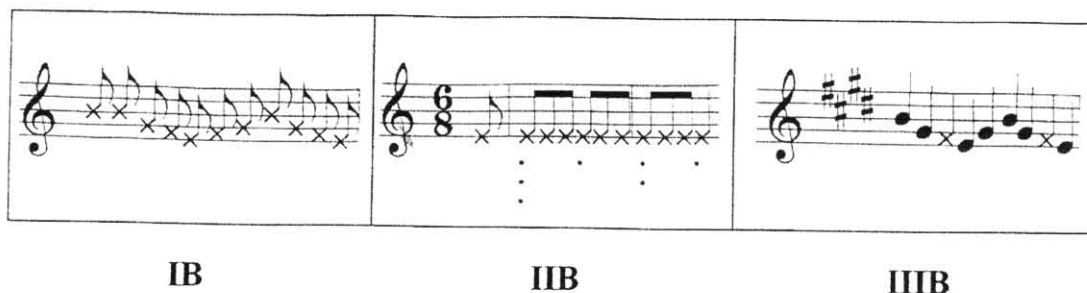


Figura 3: Melodia do Exemplo 1: modos de execução no subnível B da Estrutura Pedagógica.

A célula IB neste subnível implica a fluência da leitura das notas em uma determinada clave, que no caso Exemplo 1 é a clave de *sol*. Neste exemplo, o desenho do contorno sugere apoios sobre as notas contidas na estrutura do arpejo de *mi*, ainda que nessa célula esteja sendo considerado somente o aspecto da identificação das notas, desprovidas de alturas e ritmos. No processo de leitura de notas rezadas, que caracteriza essa célula IB, a identificação do nome de notas ocorre por agrupamento visual, desencadeando uma organização que se atém a relações lógicas de simetria e assimetria, bem como de proximidade e distanciamento espacial na disposição gráfica da pauta. Essas relações envolvem algum tipo de associação que permite identificar similaridades, diferenças e proporção relativa entre os agrupamentos (intervalos regulares sucessivos, arpejos ascendentes e/ou descendentes, graus conjuntos e disjuntos, padrões recorrentes, entre outros).

A leitura musical em níveis estruturais deve considerar e incorporar o sentido da estrutura métrica e quaisquer desvios desta. Há várias maneiras de se induzir o sentido da métrica: com o movimento do corpo, marcando a pulsação com os pés ou com as mãos, ou através de movimentos de regência. Para Lehrdal e Jackendoff (1999), o sentido intuitivo da marcação da pulsação com os pés, por exemplo, corresponde a um nível intermediário de compreensão da estrutura métrica. Natural-

mente, o indivíduo tem tendência a focar-se inicialmente sobre a periodicidade, devido a seu aspecto de regularidade e constância. Segundo esses autores, à medida que o ouvinte aprofunda sua compreensão da estrutura métrica, a percepção básica (pulsação) vai gradualmente dissipando-se, ao mesmo tempo que vai adquirindo-se uma maior liberdade de organização sem, contudo, romper o sentido do fluxo musical (Lehrdal; Jackendoff, 1999, p. 21).

A célula IIB representa uma organização rítmica em termos de padrões métricos hierárquicos (ou seja, contendo uma micro ou macroestrutura em sua organização). Do ponto de vista da microestrutura, o elemento subjacente nesse subnível B é a pulsação da unidade de tempo, que é um elemento inerentemente periódico, e que vai estar sendo reorganizado com o aprofundamento da compreensão musical. No plano macroestrutural, a organização métrica dessa melodia de Schubert pode privilegiar tanto uma pulsação por compasso como enfatizar agrupamentos mais amplos a cada 2 compassos. Na célula IIB da Figura 3, essa organização hierárquica de padrões métricos é representada pelos pontos, dispostos em três níveis distintos: pulsação em unidade de tempo, pulsação pela unidade de compasso ou a cada 2 compassos.

No Exemplo 1, a leveza e expressividade do compasso composto deve ser ressaltada. Além dis-

so, essa melodia é articulada com sentido anacrúsico, configurando na entrada rítmica, o movimento inicial de impulso e repouso. Quando o estudante agrupa os elementos melódico-rítmicos em padrões coerentes, relacionando-os com a estruturação natural da métrica do compasso e dos tempos, ele não estará mais lendo com um sentido intuitivo, mas estará conscientemente organizando e compreendendo estruturas musicais implícitas no contexto.

No processo de leitura, conforme anteriormente mencionado, estudantes podem inicialmente apresentar dificuldades em manter um pulso constante. Uma maneira interna de se sentir a pulsação é apoiar-se na primeira nota de cada tempo. Esse apoio discreto confere firmeza à emissão, estabelecendo naturalmente uma pulsação que sustenta a organização estrutural da métrica em relação aos agrupamentos. Ao mesmo tempo, em níveis de compreensão mais aprofundados, a organização dos eventos musicais deve tornar-se mais fluida e menos marcada. No caso específico do Exemplo 1, a pulsação a cada 2 compassos representa uma interpretação que passa a privilegiar o sentido expressivo do movimento melódico sobre a estrutura rítmica de base. Segundo Lehrdal e Jackendoff (1999), isso ocorre na música tonal em função de que a periodicidade dos apoios é mantida em um nível estrutural ao outro, ou seja, mesmo que o indivíduo atinja níveis mais aprofundados de compreensão dos eventos musicais, alguns apoios métricos serão mantidos.

No segundo subnível da Estrutura Pedagógica, a célula IIIB descreve o agrupamento de estruturas como funções harmônicas implícitas no percurso tonal da linha melódica. Pode-se dizer que no processo de leitura de uma linha melódica, a identificação da tonalidade é um tipo de conhecimento factual desse conceito. A prática do solfejo possibilita o conhecimento estrutural de uma linha melódica tonal em termos de estruturas funcionais delineadas através de movimentos escalares e arpejos. Entretanto, na leitura de uma linha melódica tonal, o processo de construção e compreen-

são pode ser facilitado não apenas através da conscientização e mobilização de estruturas funcionais subentendidas no contexto, mas também se baseando no delineamento intuitivo do contorno.

O conhecimento intuitivo da tonalidade, adquirido através dos processos de enculturação, ajudarão o estudante a construir linhas melódicas a partir da observação e atenção em dois aspectos do contorno: a direção (ou seja, o sentido do delineamento das linhas) e o deslocamento por graus conjuntos ou disjuntos. Dessa forma, o fato de basear-se no contorno faz com que se reforce a concepção de que não se deve pensar na relação intervalar, mas, ao contrário, devem-se agrupar partes maiores dentro de uma lógica que dependerá do contexto e do sentido musical. O contorno de uma linha melódica vai conter tanto os movimentos lineares como sinuosos, ascendentes como descendentes. Além disso, esse contorno apresenta também pontos de apoio que poderão e deverão ser utilizados como pontos de referência sonora no processo de leitura. No Exemplo 1, as notas *mi* e *si* podem ser consideradas pontos de referência sonora.

A articulação desses dois recursos no processo de leitura, ou seja, mobilização de estruturas funcionais e exploração intuitiva do contorno, permite uma aproximação à partitura de maneira mais dinâmica, ao mesmo tempo que flexível, e pode favorecer um tipo de interação diferenciada. O estudante que utiliza esses recursos baseia-se no delineamento de alturas, que descrevem o contorno, ao mesmo tempo que mobiliza estruturas funcionais presentes no contexto em questão.

No Exemplo 1, o contexto da linha melódica apresenta-se na tonalidade de *mi* maior, e esboça, nos 2 primeiros compassos, o arpejo da tônica. Essa linha melódica envolve ainda outras duas funções que estão implícitas: subdominante (nos primeiros tempos dos compassos 3 e 9, por exemplo) e de dominante (nota *si* do compasso 12). O Exemplo 2 esquematiza sob forma de arpejos as funções tonais aí contidas.

Exemplo 2: Estrutura funcional contida na melodia do Exemplo 1

Subnível C – integração das dimensões

O terceiro subnível da Estrutura Pedagógica contém a célula IIC (Figura 4), que descreve uma integração parcial das dimensões e corresponde ao solfejo dito “rezado”. Esse tipo de solfejo é de cunho extremamente técnico, combinando domínio motor com compreensão lógico-matemática (inclusão de agrupamentos rítmicos em unidades de tempo, divididas ou subdivididas, dependendo da complexidade do contexto) associadas à leitura visual dos agrupamentos de notas.

Nesse caso, inexistente a participação da representação aural no processo de emissão do nome da nota e da percepção do produto. Sua função dentro de um programa de leitura musical através do solfejo restringe-se ao domínio e à compreensão de contextos musicais rítmicamente mais elaborados e principalmente, em exemplos de cunho mais instrumental ou de registro vocal extenso, que dificilmente seriam passíveis de serem emitidos vocalmente.

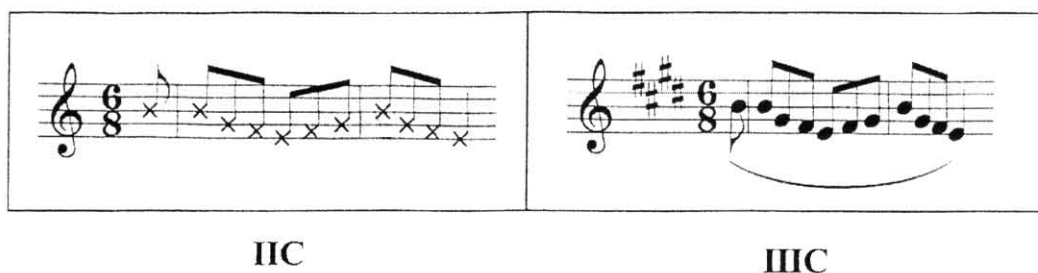


Figura 4: Melodia do Exemplo 1: modos de execução no subnível C da Estrutura Pedagógica.

Finalmente, a célula IIIC descreve a integração total de todas as dimensões, implicando uma emissão que envolve organização por agrupamentos significativos do contexto e domínio das três dimensões aí representadas. No entanto, atingir tal estágio de desenvolvimento na prática do solfejo proporciona um tipo de interação com a partitura que permite ir além do nível de materiais e possibilita atingir tanto níveis qualitativamente distintos como decisões interpretativas justificadas. Como Rogers (1984, p. 65) salientou, o objetivo do solfejo deve ultrapassar o escopo da precisão, da afinação, e centrar-se na escuta da música de uma maneira particular, dotada de nuances, formatada e direcionada por metas. Deve-se respeitar o sentido musical da frase, as tensões codificadas e tendências de movimentos internos dentro de um determinado contexto.

Na melodia de Schubert (Exemplo 1), proposta na compilação de Ottman (2002), inexistem indicações de sinais de expressão. No entanto, o fraseado aí presente sugere nuances de interpretação. Essa melodia apresenta 12 compassos subdivididos em três frases de quatro compassos cada uma, com sentido anacrúsico. Cada uma das três frases, apresenta dois membros de frase que são coincidentes com a ligadura de fraseado. Essas ligaduras de fraseado indicam os pontos de respiração, bem como a articulação da linha melódica em *legato* a cada dois compassos. Além disso, podem ser também considerados seu contorno melódico e as funções harmônicas aí contidas, conforme o Exemplo 3.



Exemplo 3: Melodia de Schubert – aspectos do contorno e das funções harmônicas

No Exemplo 3, nos 8 primeiros compassos observa-se que o contorno melódico alterna, a cada 2 compassos, movimento ondulatório em torno do arpejo da tônica, seguido de uma outra linha em ziguezague que contém um movimento global descendente, ao mesmo tempo que reforça a tônica *mi* como ponto de referência sonora. Isso implica uma emissão privilegiando uma expressividade fluida e arredondada que saliente tanto o movimento ondulatório (compassos 1-2 e 5-6) como enfatize a linha expressiva em sentido descendente (compassos 3-4 e 7-8). Os 4 últimos compassos apresentam elementos conclusivos, sendo que nos compassos 9-10, deveria ser valorizado o movimento ascendente da linha, com eventual repetição da linha ascendente em sentido de eco. Nos compassos 11-12, a ênfase poderia ser dada no sentido conclusivo do movimento.

Na interpretação dessa linha melódica de Schubert, pode-se ainda considerar um movimento de barcarola que é implicitamente reforçado pelo próprio compasso binário composto. Essa interpretação pode conferir leveza à emissão. Ao mesmo tempo, a nota *lá* pontilhada (compasso 11 do Exemplo 3) completa a função de subdominante sugerida no movimento cadencial da linha melódica e eventualmente, poderia facilitar a emissão vocal, em caso de dificuldade. A inclusão desta nota *lá* poderia funcionar como uma estratégia, na medida que passa a se considerar o agrupamento do arpejo da subdominante como um bloco, ao invés do intervalo de 6ª maior.

Esses tipos de considerações podem revelar o solfejo como um exercício de compreensão musical, cuja potencialidade transcenderia às disciplinas de percepção musical, podendo vir a ser uma ferramenta disponível na prática diária de um estudante de música.

Sugestões para a prática do solfejo

A prática de solfejo pode ser um instrumento que permite o aprofundamento crescente em níveis distintos de interação com a partitura. No presente artigo, serão dadas algumas sugestões de procedimentos que possam auxiliar essa prática. Cabe salientar que as etapas, a seguir explicitadas, não são estanques, podendo vir a ser adaptadas, ampliadas ou reduzidas de acordo com as próprias necessidades e com a vivência musical de cada estudante.

O processo de leitura tem início com uma sondagem do exercício a ser solfejado, atendo-se, basicamente, a três aspectos: identificação da clave, da tonalidade e do compasso. A partir dessas verificações preliminares pode ser iniciada uma etapa de sensibilização do espaço tonal, escutando, primeiramente, a escala da tonalidade e o arpejo sobre a tônica, procurando então reproduzi-los. Pode-se incluir ainda nessa etapa exercícios suplementares de emissão de encadeamentos de tônica, subdominante, dominante e tônica, por exemplo. Em um segundo momento, o estudante, individualmente e sem ajuda externa do instrumento,

pode ater-se ao contorno melódico, experimentando algumas passagens que pareçam ser mais problemáticas⁹. Uma vez atingido certo grau de satisfação com relação a essas etapas de aquecimento e sensibilização do espaço tonal, o estudante deve optar pela pulsação que sustentará sua leitura dentro do compasso em questão e proceder à emissão da linha melódica, traçando seu delineamento global. Sobre o produto resultante é que iniciam as etapas de reflexão sobre os possíveis problemas encontrados, potenciais estratégias a serem testadas, bem como refinamento do todo, visando atingir qualidades expressivas. Nessa ação ao mesmo tempo reflexiva e de experimentação, o estudante pode tentar compreender o contexto tonal, questionando-se quais as estruturas funcionais que estão implícitas na linha melódica que está sendo exercitada. Da mesma forma, dificuldades de saltos no contorno podem ser suplantadas via preenchimento por graus conjuntos, ou ainda através da inclusão de arpejos adequados ao contexto tonal em questão.

Em situações em que o estudante tenha pouca noção ou certeza do que foi feito e de como deveria soar a melodia entoada, sugere-se que a melodia seja conferida no instrumento. No entanto, esse recurso deve funcionar como auxílio posterior ao processo de emissão e não como ponto de partida para a manipulação de uma linha melódica. Nesse momento, é preciso fazer uma ressalva: existem casos em que os estudantes parecem não possuir a mínima referência sonora interna, aliada a uma falta de atenção às qualidades de tom, o que resulta em uma enorme dificuldade de emissão. Nesses casos, sugere-se que, após as etapas de aquecimento, o estudante escute a linha melódica global e tente imitá-la¹⁰.

Assim, a prática de solfejo a partir de uma construção pessoal de uma linha melódica implica etapas de sensibilização do espaço tonal, emissão global, identificação de problemas, hipotetização de soluções e experimentação de estratégias. Essa prática, de cunho reflexivo, pode ser também aproveitada como ferramenta suplementar para trabalhar-se dentro de contextos musicais mais amplos e reais, englobando repertórios de diversos gêneros e estilos, na qualidade de um

programa de estudo a ser selecionado, trabalhado e aprofundado ao longo de um determinado tempo.

Considerações finais

A Estrutura Pedagógica proposta por Davidson e Scripp constitui-se um modelo que visa descrever as subhabilidades envolvidas na prática do solfejo, podendo ser útil tanto para o professor como para o estudante. Na qualidade de modelo, essa estrutura tem potencial de desempenhar funções microanalíticas e diagnósticas. A Estrutura Pedagógica possibilita também mapear o nível de desenvolvimento do estudante em relação aos processos de leitura e compreensão musical.

A prática de solfejo fundamentada na Estrutura Pedagógica privilegia a mobilização de conhecimentos estruturais e passa a exigir conscientização por parte do estudante, que deixa de praticá-lo de forma meramente mecânica, tendo de assumir uma postura engajada neste processo. Aliado a isso, a postura analítico-reflexiva, incentivada nesse tipo de prática, visa fomentar um processo de escolha consciente, que seja fundamentado e justificado em termos de conhecimentos musicais. No entanto, ainda que uma postura analítica venha a ser fomentada junto ao estudante, seu conhecimento intuitivo, oriundo de processos de enculturação desempenha um papel imprescindível em sua aproximação com a partitura.

O presente artigo pretendeu demonstrar como o solfejo pode ser realizado de maneira a envolver ações de reconhecimento e emissão do todo, identificação de eventuais problemas, experimentação de estratégias. O solfejo, efetuado de forma reflexiva, deixa de ser algo passivo ou mecânico para constituir-se em um tipo de prática consciente e engajada, que visa atingir, no processo de leitura, níveis qualitativamente distintos de compreensão musical e de qualidades expressivas do todo. Além disso, quando efetuado sob forma de um processo, permite uma utilização e mobilização prática de conhecimentos teóricos. Dessa forma, o solfejo tem condição de tornar-se um instrumento de reflexão crítica, que pode contribuir nos processos de estudo de uma partitura.

⁹ Estudantes que já desenvolveram escuta interna efetuam normalmente essa varredura de forma silenciosa (Davidson; Scripp, 1988b, p. 25).

¹⁰ Santos (2003), com fundamentação na teoria de Piaget, denominou esse processo de *imitação por cópia acomodadora*. Nesse tipo de imitação, o estudante realiza um processo de ajuste para conseguir emitir uma linha melódica em questão. Embora esse recurso desempenhe um papel fundamental em estágios iniciais, sua utilização não deve perdurar por muito tempo, pois é na etapa de construção pessoal (denominada de *imitação diferida*) é que a interação com a partitura pode tornar-se diferenciada.

Referências

- ADLER, Samuel. *Sight-singing: pitch, interval, and rhythm*. 2 ed. New York: Norton and Co., 1997.
- BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-84, 2001.
- BLAND, Leland D. *Sight singing through melodic analysis*. Chicago: Burnham, 2000.
- DANDELLOT, Georges. *Manuel pratique pour les sept cles*. Paris: Eshig, 1948.
- DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry. Sightsinging at New England Conservatory of Music. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v. 2, n. 1, p. 3-23, 1988a.
- _____. Framing the dimensions of sightsinging: teaching toward musical development. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v. 2, n. 1, p. 24-50, 1988b.
- _____. Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music. In: COWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 392-413.
- DEMOREST, Steven M. Improving sight-singing performance in the choral ensemble: the effect of individual testing. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 46, n. 2, p.182-192, 1998.
- _____. *Building Choral Excellence: teaching sight-singing in the choral rehearsal*. Oxford: University Press, 2001.
- GABRIELSSON, Alf. The performance of music. In: DEUTSCH, Diana (Ed.) *The Psychology of Music*. 2 ed. San Diego: Academic Press, 1999. p. 501-602.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 7-12, 2000.
- GOODMAN, Nelson. *Languages of Art*. New York: Bobbs-Merrill, 1968.
- GOOLSBY, Thomas A. Eye movement in music reading: effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception*, v. 12, p. 77-96, 1994a.
- _____. Profiles of processing: eye movement during sightreading. *Music Perception*, v. 12, p. 97-123, 1994b.
- HAMER, M. Professionals know the score. *New Scientist*, v. 53, p. 20, 1997.
- HEGYI, Erzsébet. *Método Kodály de Solfeo I*. Tradução: Adela Milán Vela. Madrid: Pirâmide, 1999.
- JANDER, Owen. Solfege. In: THE NEW Grove Dictionary of Music and Musicians. New York: Mac Millan, 2001. v. 23, p. 639.
- JERSILD, Jürgen. *Ear training: basic introduction in melody and rhythm reading*. London: J & W Chester, 1962.
- KARPINSKI, Gary S. *Aural skills acquisition*. New York: Oxford, 2000.
- LARA, Brittain. Sight-singing pedagogy: research applied to classroom methods. *Choral Journal*, v. 39, n. 1, p. 9-15, 1998.
- LERDAHL, Fred; JACKENDOFF, Ray. *A generative theory of tonal music*. Cambridge: MIT, 1999.
- LIN, Herbert. Approaches to clinical research in cognitive process instruction. In: LOCHHEAD, Jack; CLEMENT, John (Ed.). *Cognitive Process Instruction*. Philadelphia: The Franklin Institute Press, 1979. p. 11-32.
- LUCAS, Keitha V. Contextual condition and sightsinging achievement of middle school choral students. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, n. 3, p. 203-216, 1994.
- McCOY, Claire Wehr. Basic training: working with inexperienced choirs. *Music Educators Journal*, v. 75, n. 8, p. 42-45, 1989.
- McPHERSON, Gary E. Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, p. 217-231, 1994.
- MUSUMECI, Orlando. ¿Deberíamos cambiar Conservatórios por "Renovatório"? Hacia um modelo de la idiosincracia de los conservatórios. In: *Fundamentos da Educação Musical*, série 4. Salvador: ABEM, 1998. p. 144-150.
- OTTMAN, Robert W. *Music for sight singing*. 5th ed. New Jersey: Prentice-Hall, 2002.
- ROGERS, Michael R. *Teaching Approaches in Music Theory*. Illinois: Southern Illinois University, 1984.
- SANTOS, Regina A. T. dos. *Proposta de desenvolvimento de Leitura Musical de Davidson & Scripp: uma análise teórico-interpretativa*. Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- SLOBODA, John A. *The musical mind*. New York: Oxford, 2000.
- STERLING, P. The effects of accompanying harmonic context on vocal pitch accuracy of a melody. *Psychology of Music*, v. 13, n. 2, p. 72-80, 1985.
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge, Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.
- WELCH, Graham. Developing voice skills in children: Results with a new microcomputer-based system for real time visual feedback. *Psychology of Music*, v. 17, p. 83-85, 1989.
- WELCH, Graham; HOWARD, D. M.; RUSH, C. Real-time visual feedback in the development of vocal pitch accuracy in singing. *Psychology of Music*, v. 146-147, 1989.
- WHITE, John D. *Guidelines for college teaching of music theory*. 2nd ed. Lanham: Scarecrow Press, 2002.

Iniciação à leitura musical no piano

Ana Consuelo Ramos

Escola de Música da UEMG
ana.consuelo@terra.com.br

Gislene Marino

Escola de Música da UEMG
gislene.marino@ig.com.br

Resumo. Este trabalho pretende focar o processo de iniciação à leitura musical no piano, apontando as etapas de leitura por gráficos, relativa e absoluta. O piano, considerado como instrumento musicalizador, favorece a abordagem dos conceitos musicais por meio de vivências, estabelecendo as bases para a compreensão musical, imprescindível à introdução da leitura. Propõe um questionamento acerca do termo *pré-leitura*, empregado na educação musical para identificar a fase anterior à leitura da grafia tradicional. A *leitura prévia* é tratada como recurso indispensável à interpretação da partitura. Fundamenta, ainda, os processos de iniciação à leitura propostos no livro *Piano 1: Arranjos e Atividades* (Marino; Ramos, 2001), a partir das principais idéias pedagógicas do século XX.

Palavras-chave: introdução à leitura musical, iniciação ao piano, pré-leitura.

Abstract. This presentation aims at focusing on the process of music reading for beginners using the piano and pointing the level of music reading through graphs, relative and absolute. The piano, often used as an instrument for music reading, facilitates the learning of music concepts through experiments, establishing the basis for music comprehension, indispensable to music reading. This presentation also offers a debate about the term *pre-reading* employed in Music Education to identify the phase previous to the reading of a score. The *previous reading* is treated as an indispensable tool in the interpretation of the score. It also reviews the processes of music reading proposed in the book *Piano 1: Arranjos e Atividades* (Marino; Ramos, 2001), through the main pedagogical ideas of the 20th century.

Keywords: introduction to music reading, introduction to piano, pre-reading.

Introdução

A música, considerada como linguagem, constitui um sistema de comunicação por meio de símbolos, o qual possibilita a expressão do universo sonoro. De acordo com Magnani (1996, p. 76), "como toda linguagem, a música possui uma morfologia, uma sintaxe e uma fraseologia".

A notação musical é um conjunto de sinais convencionais e específicos que registram os parâmetros do som e as instruções para o intér-

prete executar com mais fidelidade as idéias do compositor. O registro das composições orienta a execução, permite a análise da obra e a perpetuação da criação musical, determinando a história e a forma de o homem sentir o mundo e expressar-se. "A maior virtude dos símbolos escritos é sua potencialidade de comunicar certos detalhes de execução que se perderiam facilmente na transmissão oral, ou seriam, até mesmo, esquecidos" (Swanwick, 1994, p. 10).

A escrita e a leitura musicais integram o processo de aprendizagem da música e tornam-se essenciais para o domínio e a compreensão dessa linguagem. Para a introdução da leitura de partituras, necessitamos de um grau mínimo de envolvimento e intimidade do aluno com o instrumento a ser tocado. Consideramos que esse processo deve ser primorosamente preparado por intermédio de experimentações e vivências, como as improvisações, composições, música por audição e por imitação (Gainza, 1987, p. 7; Gonçalves, 1989, p. 19; Kaplan, 1985; Marino; Ramos, 2001, p. xv-xiii, 2002, p. 35; Pace, 1973; Suzuki apud Gonçalves, 1989, p. 14; Verhaalen, 1989, p. 7; Willems, 1979, p. 69). Essa preparação se faz necessária, pois a leitura exige "a execução de uma resposta completa" (Sloboda, 1999, p. 68), na qual se associam os aspectos visual, motor e auditivo.

Torna-se essencial que o professor valorize a fase anterior à leitura musical. Durante este período, a aprendizagem de repertório por imitação e por audição constitui uma prática pedagógica adequada, na qual o aluno poderá explorar e experimentar os recursos do instrumento, desenvolver a coordenação motora e expressar-se através de improvisações e criações musicais sem interferência da partitura. (Marino; Ramos, 2002, p. 35).

Montandon (1992, f. 53) afirma que "a aquisição do conhecimento necessita de experiências concretas prévias". Nessas experiências, há um legítimo direcionamento à compreensão do universo sonoro, o que pode conduzir o aluno à percepção das necessidades expressivas intrínsecas ao fazer musical antes do contato com a partitura. Swanwick (1994, p. 13) argumenta que devemos dar prioridade ao fazer musical baseado na fluência intuitiva e na percepção auditiva, antes da leitura e escrita. As vivências musicais sem o uso da partitura, devidamente orientadas, contribuem para a transferência da aprendizagem no momento da introdução à leitura. "A transferência da aprendizagem é a possibilidade de aplicar, em uma nova situação, conhecimentos, hábitos, métodos, etc., adquiridos em outras circunstâncias" (Kaplan, 1985, p. 84).

Diversos livros de iniciação ao piano apresentam, nas primeiras páginas, peças escritas na pauta dupla. Esse tipo de abordagem requer, de imediato, que o aluno domine a leitura absoluta, em geral nas claves de sol e de fá e a grafia rítmica – semínimas, mínimas, colcheias e divisão de compassos. Carece, também, da desenvoltura para coordenar mão direita e esquerda, além do conhecimento da topografia do teclado.

[...] os símbolos eram mostrados logo no início, com leitura de nota por nota, a partir da posição fixa no do

central, e com grande ênfase na repetição de exercícios até seu aperfeiçoamento (Montandon, 1992, f. 45), num ensino limitativo de notas e não de princípios que poderiam ser aplicados em qualquer situação musical. (Mehr apud Montandon, 1992, f. 45).

Consideramos que a sensibilização aos materiais sonoros, o desenvolvimento das habilidades motoras e a intimidade com o instrumento, por favorecerem a compreensão musical e a possibilidade de uma *performance* mais refinada, devem ser estimulados antes que seja requisitada a capacidade de decodificar e relacionar a grafia musical com a realização do fenômeno sonoro. "Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical – sem realmente entender música – é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido." (Swanwick, 1994, p. 7).

O ensino de piano, por muito tempo, priorizou a técnica e a execução de repertório em detrimento de um fazer musical mais ativo e coerente com as peculiaridades de cada aluno. "Diríamos que as duas obsessões fundamentais foram: como proceder para ler a música escrita e, depois, como proceder para poder executá-la" (Gainza, 1988, p. 116). Mediante as transformações ocorridas na segunda metade do século XX acerca dos processos, métodos, conceitos e abordagens no ensino de piano e de música (Gerling, 1995, p. 59), o piano passa a ser utilizado como instrumento musicalizador.

Uma proposta para o estudo de piano deveria comungar das idéias relevantes nas correntes filosóficas e psicológicas da época, e também daquelas consideradas mais adequadas ou convenientes pelo ambiente político, econômico-social e educacional contemporâneos. (Montandon, 1992, f. 46).

O piano possui características que favorecem o processo de musicalização. A constituição do teclado e a posição cômoda do executante em relação ao instrumento permitem o desenvolvimento da memória visual e facilitam a expressividade. Por ser um instrumento harmônico, com afinação definida e de extensão ampla, contribui para a vivência e a integração dos parâmetros sonoros. Improvisações com os elementos que constituem o piano – tábua de ressonância, cordas, pedais, caixa – favorecem a exploração de timbres. O uso de *glissando* e *cluster* por toda a extensão do teclado trabalha com os registros agudo, médio e grave, e também com a intensidade do som. O pedal de sustentação, utilizado desde o início, além de contribuir para a assimilação do conceito de duração, permite a familiaridade do aluno com o instrumento.

As características do piano possibilitam, por conseguinte, a aquisição do conhecimento e da compreensão da linguagem musical, combinando "os sentidos visuais, táteis, auditivos e cinestésicos que atuam como explicação e reforço de conceitos na aprendizagem" (Robinson apud Montandon, 1992, f. 51). A partir dessa nova visão da metodologia do ensino de piano, diversos materiais pedagógicos e livros didáticos foram propostos pelos educadores Robert Pace (1973), Marion Verhaalen (1989), Maria de Lourdes J. Gonçalves (1984, 1986, 1989), Violeta Hemsy de Gainza (1977, 1987, 1988), Frances Clark (1973), dentre outros.

O processo de iniciação à leitura musical no piano será tratado e exemplificado no livro *Piano 1: Arranjos e Atividades* (Marino; Ramos, 2001), apontando as etapas de leitura por gráficos, relativa e absoluta. *Piano 1* é o resultado de nossos estudos, pesquisas e o registro de experiências em sala de aula.

A aprendizagem do piano deixa de limitar-se à técnica e ao repertório, abrindo espaço para vivências musicais através da exploração do teclado, de improvisações e canções tocadas por imitação e por audição. Desta maneira, possibilita-se a abordagem de conceitos musicais desde os primeiros contatos do aluno com o instrumento de forma prazerosa e criativa. (Marino; Ramos, 2001, p. xiii).

Processo de iniciação à leitura musical

Piano 1 apresenta, inicialmente, atividades para a exploração do instrumento e reconhecimento do teclado. Os conceitos são introduzidos gradativamente pelo repertório executado por imitação, audição, leitura por gráficos, leitura relativa e absoluta em pauta dupla. Nas orientações ao professor, sugerimos que o aluno seja motivado a compreender e realizar aspectos interpretativos nas canções, nas improvisações e em suas composi-

ções, antes da iniciação à leitura. Em seguida, apresentamos, de forma bastante simples e direta, a definição de partitura como sendo "a grafia do texto musical" (Marino; Ramos, 2001, p. 27). No momento em que o aluno começa a adquirir a habilidade técnica da leitura, devemos atentar para que não se percam o envolvimento e a compreensão musical obtidos nas vivências sem o uso da partitura. Para Sandra Reis,

A partitura é uma trama lógica de signos musicais, tecida dentro de um código específico e próprio, pelo compositor e pelo intérprete. Num sentido imediato, a partitura é um texto que o intérprete deve ler, compreender e transformar em um processo relacional de sons, na ordem estética dada pelo compositor no âmbito da forma. (Reis, 2001, p. 496).

Considerações sobre a *pré-leitura* e a *leitura prévia*

No primeiro contato do aluno com a partitura, deve-se criar o hábito de uma leitura mais sistematizada e objetiva, o que se pode alcançar, com a análise minuciosa da representação gráfica antes de tocar. Esse procedimento encontrado em Gainza (1977, p. 4) como *observação da partitura* e em Marino e Ramos (2001, p. xvi) como *leitura prévia*, "caracteriza-se pela observação e compreensão de todos os símbolos e grafias contidos na partitura como claves, indicação de compasso, armadura, motivos rítmicos e melódicos predominantes, modulações e forma".

Para alguns educadores, o termo *pré-leitura* é utilizado para identificar a etapa anterior à leitura da grafia tradicional, e tem por objetivo principal possibilitar a aquisição da habilidade de transformar símbolos em sons. Gonçalves (1986, p. 6), ao analisar os trabalhos de Pace e Bastien, considera como um recurso para a fase de *pré-leitura* a escrita fora da pauta com a utilização de gráficos e diagramas do teclado com teclas assinaladas.

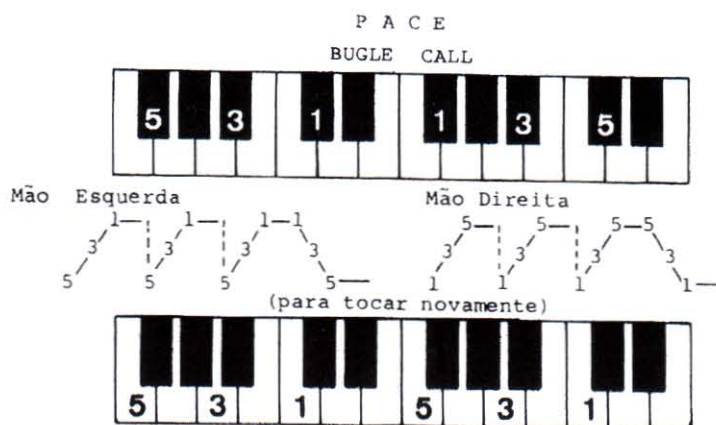


Figura 1: Escrita fora da pauta com a utilização de gráficos e diagramas do teclado (Gonçalves, 1986, p. 6)

De acordo com Sampaio (2001, f. 50), "a prática da pré-leitura pode ser feita por *clusters* ou por gráficos de som, como aqueles encontrados na música contemporânea". Pretendemos reavaliar a utilização do termo *pré-leitura*, por considerarmos que o aluno iniciante, ao decodificar e interpretar símbolos e códigos não pertencentes à grafia tradicional, já está efetivando a leitura. Portanto, o processo de aprendizagem musical por meio de gráficos e bulas, o qual precede a leitura e escrita tradicionais, deveria ser denominado como leitura e não como *pré-leitura*.

A educadora Gainza, em seu livro *Palitos*

Chinos, apresenta peças para crianças a partir de quatro anos de idade utilizando gráficos para a representação sonora. As partituras contêm desenhos de um teclado com números que indicam a ordem de aparecimento dos sons, incluindo setas para apontar começo e fim da peça e linhas para orientação melódica. No *Guia Didático* que introduz a obra, a autora esclarece que o fato de decifrar os códigos institui um procedimento de leitura.

A compreensão funcional do gráfico-teclado constitui também uma forma de leitura durante e depois do período de preparação. É conveniente que o principiante toque a peça, sobre o código-teclado, para demonstrar que o compreende [...] (Gainza, 1987, p. 5).

6. PALITOS CHIQUITOS-Teclas Negras

Carolina Valcárcel*

Así se corresponden las dos manos:

(A)

M. der.	○	1	1	2	1	1	1	2	3	4	
M. izq.	●	1	1	2	1	1	2	1	2	3	4

(B)

M. der.	○	1	1	2	1	1	1	4	3	2	
M. izq.	●	1	1	2	1	1	2	1	4	3	2

El pa - ti - to "Cuac", el ga - ti - to "Miau"; el pe - rri - to "Guaa, guaa, guaa".

La va - qui - ta "Mu", la ove - ji - ta "Me"; pa - ja - ni - to "Pi - o pa".

* Alumna de la profesora Irene Sobrón.

Figura 2: Partitura com desenhos do teclado com números, setas e linhas para a orientação melódica (Gainza, 1987, p. 5)

Em *Piano 1*, a primeira partitura é apresentada por intermédio de gráficos com *clusters* nos registros grave, médio e agudo. Não concebemos essa abordagem como *pré-leitura*, pois o aluno, ao

observar e verbalizar o que vê, antes mesmo de tocar, já estará realizando a leitura – *leitura prévia*. Por conseguinte, estará lendo, também, a partir do momento em que tocar o que decodificou.

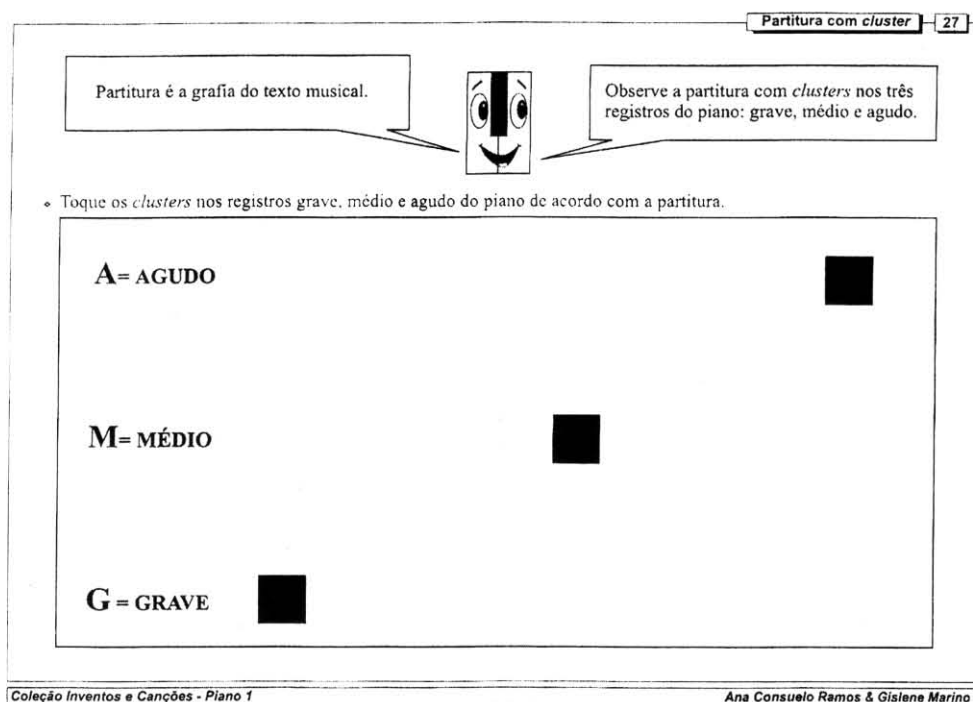


Figura 3: Apresentação da primeira partitura com clusters nos registros grave, médio e agudo (Marino; Ramos, 2001, p. 27)

Considerando, ainda, que Ferreira (1986, p. 1383) apresenta o termo *pré-leitura* como “primeira leitura de um texto, muito rápida, para ligeira apreensão do assunto, seguida de outra leitura mais atenta”, ponderamos que a compreensão desse termo, a partir das atividades propostas em *Palitos Chinos* e *Piano 1*, aproxima-se da definição de *leitura prévia*, e, posteriormente, do que é entendido como leitura à primeira vista. Portanto, a introdução da aprendizagem da leitura e escrita tradicionais preparadas por meio de gráficos, códigos e bulas em livros de iniciação musical poderia ser tratada como um procedimento de leitura e não de *pré-leitura*. Acreditamos que o termo *pré-leitura*, da maneira que tem sido utilizado, contém, em si, uma visão reducionista da notação diante da música de nosso tempo, pois esses símbolos es-

tão incorporados às partituras de compositores contemporâneos. Ademais, existem partituras nas quais o código musical é estruturado apenas com símbolos não convencionais.

A partir do século XX, com a ruptura do sistema tonal e a exploração de novos timbres instrumentais e fontes sonoras, surgiu a necessidade de se encontrar outros recursos para a grafia do texto musical.

Ao mesmo tempo em que novas correntes musicais apareciam, novas formas de notação surgiam. É o caso da criação de símbolos para microtons e clusters; de notações especiais criadas para a música eletrônica; da notação proporcional utilizada por Brown, Boulez e Berio; das partituras gráficas, que podem ter algum significado musical específico, ou funcionarem apenas como estímulo à improvisação [...] (Rocha, F., 2001, p. 212).

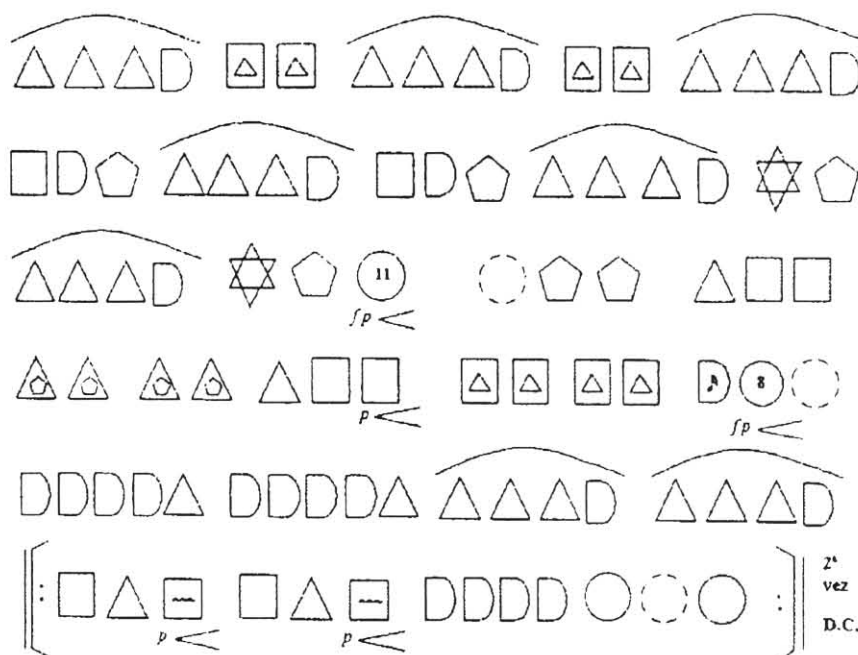


Figura 4: Partitura apresentando novas formas de notação: Onze, de Marco Antônio Guimarães (Rocha, F., 2001, p. 212)

Magnani (1996, p. 61) afirma que "o sistema de fixação gráfica da música apresenta, ao longo da história, um processo contínuo de aperfeiçoamento, incansável tentativa de transpor para um signo plástico menos duvidoso a fluidez do discurso sonoro". Concluímos que o pensamento pedagógico acerca dos processos de aprendizagem da leitura e suas nomenclaturas devem ser sempre revistos, avaliados e, principalmente, ampliados. Apesar desse posicionamento, não nos eximimos de demonstrar nosso respeito pelos pesquisadores e educadores que utilizaram ou utilizam o termo *pré-leitura*. O constante questionamento é o que impulsiona a transformação de paradigmas.

Leitura por gráficos

Os gráficos constituem um meio adequado para introduzir a escrita dos parâmetros altura e duração. Devido à complexidade do código musical, educadores valeram-se desse recurso, acreditando que os gráficos seriam simplificadores da notação e mediadores entre a vivência e a compreensão da partitura tradicional. Segundo Willems (1979, p. 23), para efetivar-se "a passagem perfeita da consciência fisiológica do tempo à consciência cerebral da proporção", os alunos devem reali-

zar exercícios com gráficos, associando a leitura aos movimentos corporais e a palavras como curto e longo. Afirma, ainda, ser esse processo apenas introdutório e não requerer uma longa prática.

A leitura gráfica é empregada em alguns livros de iniciação ao piano e, principalmente, de musicalização: *Música para Piano* (Pace, 1973); *Musijugando: Guia Metodológica* (Ferrero; Furnó, 1978-85); *Solfejo: Curso Elementar* (Willems, 1979); *Educação Musical através do Teclado: Etapa de Musicalização* (Gonçalves, 1984); *Caderno de Exercícios para Classes de Iniciação Musical* (Rocha, C., 1986); *Caderno Preparatório: Iniciação ao Piano* (Drummond, 1988); *Explorando Música através do Teclado* (Verhaalen, 1989); *Educação Musical ao Teclado* (Pires et al., 2002). Em *Piano 1*, utilizamos os gráficos para designar as durações dos sons – curtos e longos, associados aos registros das alturas – grave, médio e agudo em toda a extensão do teclado, passando, em seguida, dessa macroestrutura para a diminuição das distâncias até chegar aos graus conjuntos. Valendo-se dessa grafia, pode-se introduzir atividades de transposição e dar continuidade ao desenvolvimento dos aspectos interpretativos.

92
Professor

Objetivos:

1. Introduzir o conceito de frase musical.
2. Introduzir o sinal de ligadura para indicação da frase musical.
3. Trabalhar transposições para as tonalidades de Dó M e Sol M.

Orientações:

1. Realizar a leitura fora do piano:
 - 1.1. falando o ritmo com sílaba neutra.
 - 1.2. cantando com o número dos graus.
 - 1.3. cantando a melodia.
2. Tocar em Fá maior e realizar transposição para as tonalidades de Dó M e Sol M cujos 3 primeiros sons são naturais (teclas brancas).

Lua de caramelo

Ana Consuelo Ramos



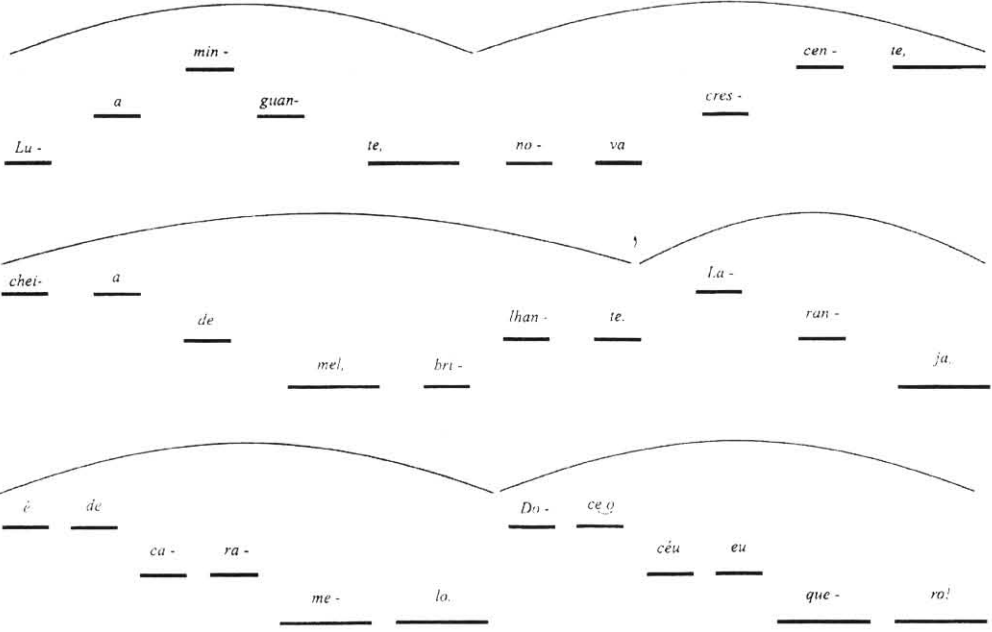
Coleção Inventos e Canções - Piano 1
Ana Consuelo Ramos & Gislene Marino

Figura 5: Página do professor referente à página do aluno

Canção
93

Lua de caramelo

Ana Consuelo Ramos



Coleção Inventos e Canções - Piano 1
Ana Consuelo Ramos & Gislene Marino

Figura 6: Partitura utilizando gráficos para designar as durações e registros das alturas do som (Marino; Ramos, 2001, p. 92-93)

Leitura relativa

Segundo Willems, a leitura relativa tem dois aspectos:

1º) o *auditivo*, baseado no movimento sonoro de subida e descida, razão da leitura entoada sem nomes de notas e sem graus ou com nomes de notas sem posição fixa (sem clave); 2º) o *visual-cerebral*, baseado nas relações entre as notas, razão da leitura por terceiras e por intervalos simétricos e assimétricos (Willems, 1979, p. 13-15).

Considera a leitura relativa como ponto de partida na leitura musical e acredita que a pauta simples de cinco linhas deve ser introduzida diretamente sem passar por uma, duas ou três linhas. Não obstante, encontramos diversos livros didáticos (Drummond, 1988; Gonçalves, 1984; Pires et al., 2002; Verhaalen, 1989), que tomam como ponto de partida os gráficos e, posteriormente, iniciam a leitura por relatividade, utilizando a pauta gradativa (bigrama, trigrama).

Julgamos que, antes da leitura relativa e absoluta, devemos dedicar atenção especial às *ordenações elementares* dos sons e dos nomes das notas (Willems, 1979, p. 6). Torna-se essencial o trabalho de automatismo dessas ordenações para que o processo de leitura seja mais consciente e dinâmico. Várias atividades orais podem ser criadas por intermédio de jogos e utilização de cartões com nomes de notas, realizando desenhos melódicos ascendentes e descendentes, acompanhados ou não de movimentos corporais (Willems, 1979, p. 10).

Após a leitura por gráficos e a sugestão de atividades complementares com jogos e cartões, *Piano 1* apresenta uma preparação para a leitura relativa. São utilizadas duas linhas distantes uma da outra, sem definição do intervalo melódico, para que o foco seja colocado no direcionamento da leitura (esquerda-direita). A figura musical semínima é associada à pulsação básica da música e grafada com haste para cima e para baixo com o propósito de coordenar mão direita e esquerda.

Figura: semínima 111

Semínima

= SEMÍNIMA com haste para cima.
= SEMÍNIMA com haste para baixo.

- ♦ Escolha dois sons de alturas diferentes.
- ♦ Toque a seqüência de SEMÍNIMAS: haste para cima → mão direita
haste para baixo → mão esquerda

m.d. (mão direita)
m.e. (mão esquerda)

Coleção *Inventos e Canções - Piano 1* Ana Consuelo Ramos & Gislene Marino

Figura 7: A pulsação é trabalhada associada à coordenação motora e à localização das notas escolhidas pelo aluno (Marino; Ramos, 2001, p. 111)

O livro complementa essa fase com três partituras elaboradas sobre duas linhas ainda distantes entre si, com notas definidas em intervalos de quartas ou quintas, utilizando as figuras semínima, sua pausa e colcheia. Em seguida, o bigrama é apresentado, efetivando a relação de terças existente entre as linhas do pentagrama. O processo gradativo da aquisição de conceitos permanece, relacionando as figuras musicais – semínima, colcheia e mínima, grafadas no bigrama – ao reconhecimento visual da localização das notas no piano.

Leitura absoluta

De acordo com Uszler (1990, p.107), por volta dos anos 60 os métodos de piano começaram a ser classificados por suas abordagens no ensino da leitura. São elas: a abordagem do Dó Central, a das Múltiplas Tonalidades e a Intervalar.

A abordagem do Dó Central tem como ponto de referência o dó 3 no piano e na pauta dupla. A leitura amplia-se a partir dessa nota com as subsequentes acima e abaixo, detendo-se na região média do piano, o que favorece a fixação dos nomes das notas e sua localização no teclado.

A abordagem das Múltiplas Tonalidades originou-se nos procedimentos da aula em grupo, e utiliza os pentacordes com transposições para várias tonalidades nas diferentes regiões do teclado. "A leitura melódica se limita ao âmbito do pentacorde. A leitura dos acordes é feita de maneira funcional, relacionada à tonalidade e à posição da mão (Sampaio, 2001, f. 40)". Uszler (1990, p. 109) aponta como vantajoso o conceito do padrão de cinco dedos – pentacorde, que se repete em diferentes contextos, tanto na pauta quanto no teclado. As linhas melódicas são lidas direcionalmente e pela comparação de grupos iguais ou diferentes. Além disso, a introdução de acordes, na fase inicial do estudo, favorece o entendimento harmônico e a habilidade de tocar a tessitura homofônica encontrada na literatura clássica e popular.

A abordagem Intervalar, que se inicia na leitura relativa por intermédio da pauta gradativa, pode ter esse processo continuado na leitura absoluta. Com a introdução das claves, algumas notas tornam-se referência para ampliar o âmbito de leitura na pauta absoluta.

A abordagem "Intervalar" propõe o reconhecimento do intervalo geralmente introduzido em uma pauta gradativa (bigrama, trigrama), antes de serem estabelecidas referências fixas (claves, guias, marcos). [...] A leitura melódica gira em torno das notas fixas de referência. A leitura vertical é entendida como superposição de intervalos lidos através da disposição espacial das notas nas linhas e espaços [...]. (Sampaio, 2001, f. 40).

As três abordagens trazem benefícios, mas, não obstante, apresentam algumas desvantagens, o que tem estimulado a elaboração de métodos que combinem as melhores características de cada uma delas (Uszler, 1990, p. 107). Essa combinação é denominada pelos pedagogos como Abordagem Eclética (Sampaio, 2001, f. 40).

Sampaio (2001), em sua dissertação de mestrado – *Métodos Brasileiros de Iniciação Musical ao Piano: um Estudo sob o Ponto de Vista Pedagógico* –, avalia *Piano 1* segundo teorias e idéias básicas de Swanwick e Tillman, Serafine, Sloboda e análises propostas por pedagogos da revista *Piano Quaterly (PQ)*, pela educadora americana Frances Clark e pelo modelo C(L)A(S)P de Swanwick.

Quanto ao processo de leitura aplicado por todo o livro, podemos dizer que as autoras adotam os três processos classificados pela *PQ*, abordando a leitura através de um processo completo. Ela é construída por cartões de leitura, cartões com nome da tecla a ser tocada, ou cartões com formato de teclado de uma oitava e uma tecla marcada, e cartões identificando as alturas através das claves de Fá e Sol, está implícita no próprio repertório e reforçada em exercícios complementares escritos, entremeados nas atividades sugeridas. O emprego desse conjunto de atividades é muito bom, por ser diversificado, aumentando o interesse da criança pela leitura (Sampaio, 2001, f. 79).

124 Professor

Objetivos:

1. Apresentar o grupo de 3 sons - 3 primeiros sons da escala maior - através de uma canção.
2. Introduzir a pesquisa dos grupos de 3 sons.
3. Trabalhar a leitura relativa no bigrama.

Orientações:

1. A pesquisa e fixação dos grupos de 3 sons é fundamental, pois, possibilita ao aluno o conhecimento de todas as tonalidades, facilitando o processo de transposição.
2. Sugestão para o desenvolvimento da atividade:
 - 2.1. Realizar a leitura prévia da canção.
 - 2.2. Escutar a melodia cantando com a letra, com os nomes das notas e com números (1, 2 e 3).
 - 2.3. Memorizar a canção em Dó M para posteriormente realizar transposições.
 - 2.4. Recordar com o aluno o nome e localização das teclas pretas (sustenidos e bemóis).
 - 2.5. Tocar a canção *Um coração* começando de qualquer tecla, assim ela será tocada em várias tonalidades. O aluno aos poucos conhecerá todos os grupos de 3 sons.
3. Os quadrinhos brancos e pretos são utilizados para simbolizar a organização das cores das teclas de cada grupo.

Exemplo: O grupo do Dó só possui teclas brancas (Dó, Ré, Mi), assim:

O grupo do Ré possui 2 teclas brancas e 1 preta:

Um coração

Música: Gislene Marinho
Letra: Nádia Sant'Anna

Coleção Inventos e Canções - Piano 1 Ana Consuelo Ramos & Gislene Marinho

Figura 8: Página do professor referente à página do aluno

Canção - Grupos de 3 sons **125**

Um coração

Música: Gislene Marinho
Letra: Nádia Sant'Anna

♦ Toque e cante:

- com a letra
- com os nomes das notas (Dó, Ré, Mi)
- com números (1, 2, 3)

Esta melodia foi feita sobre os 3 primeiros sons da escala de Dó.

Grupo de 3 sons:
Dó Ré Mi

A 1ª tecla dá nome ao grupo.
As teclas do grupo do Dó são brancas.


♦ Toque esta canção começando por outras notas e registre nos quadrinhos os grupos encontrados.

Coleção Inventos e Canções - Piano 1 Ana Consuelo Ramos & Gislene Marinho

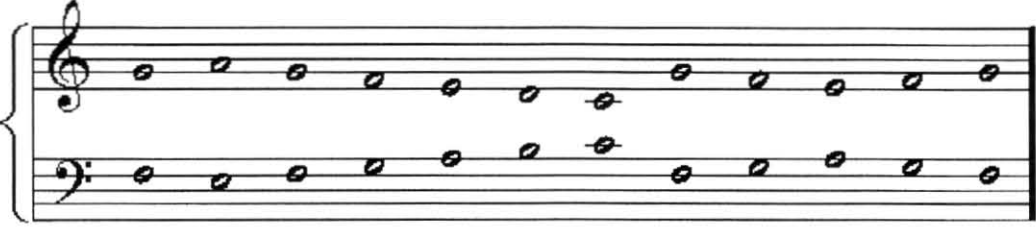

Figura 9: Leitura no bigrama introduzindo os três primeiros sons da escala maior com proposta de transposição – abordagem das Múltiplas Tonalidades (Marino; Ramos, 2001, p. 125)

Atividades: leitura 163

- ♦ Dê nome às notas abaixo.



- ♦ Desenhe o vizinho de cima e o vizinho de baixo das notas das claves de Sol e Fá.
- ♦ Dê nome às notas abaixo.
- ♦ Pinte as notas de referência.



Coleção Invenções e Canções - Piano 1 *Ana Consuelo Ramos & Gisliene Marino*

Figura 10: As claves de sol e fá e as notas de referência são apresentadas simultaneamente, caracterizando as abordagens Intervalar e do Dó Central (Marino; Ramos, 2001, p. 163)

Uszler comenta sobre a utilização dos métodos:

Rotular as abordagens de leitura é muito menos importante do que estar consciente do uso e do seqüenciamento de qualquer abordagem de leitura que o método apresente. Professores que estão alerta aos princípios embutidos em cada uma das abordagens da leitura estão em melhor posição para julgar se uma determinada combinação de atividades de leitura forma um método de instrução unificadamente bem sucedido (Uszler apud Sampaio, 2001, f. 51).

Professores devem estar atentos às potencialidades e expectativas de seus alunos para melhor adequar métodos e estratégias de ensino do instrumento. As experiências anteriores à introdução da leitura musical e as etapas de leitura devem ser valorizadas para que os conceitos sejam abordados de forma gradativa, estabelecendo as bases para a compreensão musical.

Referências

- CLARK, Frances. *Teaching the music tree: a handbook for teachers*. Secaucus: Summy-Bichard Company, 1973.
- DRUMMOND, Elvira. *Caderno preparatório: iniciação ao piano*. Rio de Janeiro: Bruno Quaino, 1988.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERRERO, Maria Inês; FURNÓ, Silvia. *Musijugando: guia metodológica*. Buenos Aires: Educação Musical Editores, 1978-85.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988. (Novas Buscas em Educação, v. 31).
- _____. *Método para piano: introducción a la música*, v. 3. Buenos Aires: Barry, 1977.
- _____. *Palitos chinos: 35 piezas en el estilo de los "chop-sticks" tradicionales para el aprestamiento y la enseñanza del piano y los teclados en general*. Buenos Aires: Musimed, 1987.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado: etapa de musicalização*. 6. ed. Rio de Janeiro: Veritas, 1984. v. 1.
- _____. *Educação musical através do teclado: etapa de leitura, manual do professor*. Rio de Janeiro: Veritas, 1986. v. 2.
- _____. *Educação musical através do teclado: habilidades funcionais, manual do professor*. Valença: Valença, 1989. v. 4.
- KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1985. (Coleção Luís Cosme, v. 17).
- MAGNANI, Sérgio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte, 2001. (Coleção Inventos e Canções).
- _____. A Imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2002, Natal. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2002.
- MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano em grupo 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*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.
- PACE, Robert. *Música para piano*. Tradução e adaptação Vera Sílvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen. São Paulo: Ricordi, 1973.
- PIRES, Nair et al. *Educação musical ao teclado*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. v. 1.
- REIS, Sandra Loureiro de Freitas. Musicologia e filosofia: mimeses na linguagem musical. In: ANAIS da ANPPOM. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. p. 496-500.
- ROCHA, Carmem Maria Mettig. *Caderno de exercícios para classes de iniciação musical*. Brasília: Musimed, 1986.
- ROCHA, Fernando de Oliveira. Notação e improvisação: o exemplo de Onze. In: ANAIS da ANPPOM. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. p. 211-216.
- SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Métodos brasileiros de iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Música)—Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- SLOBODA, John A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford University Press, 1999.
- SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de estudo: educação musical*, São Paulo, n. 4/5, p. 7-14, 1994.
- USZLER, Marianne et al. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books, 1990.
- VERHAALLEN, Marion. *Explorando música através do teclado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1989. v. 1.
- WILLEMS, Edgar. Adaptação Raquel Marques Simões. *Solfejo: curso elementar*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1979.

O musical escolar CDG como moldura de educação musical

Helena Müller de Souza Nunes

Departamento de Música – UFRGS
helena@acdg.org.br

Resumo. Este texto procura discutir a idéia do musical como um recurso musicopedagógico de caráter popular adequado à criança brasileira, baseado nos resultados obtidos por quatro trabalhos empíricos realizados no âmbito da Proposta Musicopedagógica CDG. Ao longo de mais de uma década de experiência CDG, busca-se desenvolver uma proposta metodológica que reúna, num único modelo, os quatro principais aspectos da educação musical no Brasil: formação de professores; criação de material didático e de recursos instrucionais; sistematização de idéias e procedimentos; e vinculação saudável e produtiva com o mercado e a mídia.

Palavras-chave: musical escolar, CDG, canção infantil

Abstract. This essay discusses the idea of the musical as a Brazilian child appropriated educational resource, based on the results of four experimental CDG musicals for children. During over 10 years of CDG experience, the attempt has been to develop a methodological model including the four main aspects of the music education in Brazil: teachers building, creation of didactic materials and instructional resources, description of specific ideas and procedures, healthy market-media approach.

Keywords: schoolmusicals, CDG, songs for children

Apresentação

Já uma definição precisa do que seja um musical não é uma tarefa fácil. Tanto mais complexo é o desafio de apresentá-lo e desenvolvê-lo como um recurso musicopedagógico de caráter popular adequado à criança brasileira. Este texto procura

discutir esta idéia, baseado nos resultados obtidos por quatro trabalhos empíricos realizados no âmbito da Proposta Musicopedagógica CDG¹, ao longo de mais de uma década de sua existência, bem como no estudo:

¹ O Projeto CDG é uma proposta musicopedagógica brasileira (Vale do Sinos, RS, 1991) com reconhecimento internacional, que integra produção de repertório e material didático, bem como capacitação de professores e outros profissionais para o trabalho com música no contexto educacional e da saúde. Essa proposta viabiliza-se através de musicais escolares infanto-juvenis, CDs, cancionários, livros e cursos; está integrada por projetos de extensão e ensino, junto ao curso de Licenciatura em Música da UFRGS; e é objeto de estudo do projeto de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, com certificação desta mesma universidade.

a) dos comportamentos do mercado mundial de sucessos musicais, considerando filmes, desenhos, discos, CDs e espetáculos;

b) da tendência da musicopedagogia internacional, em especial a europeia, desde o princípio da década de 1990;

c) da repercussão da produção musical infantil brasileira, tanto de caráter comercial quanto puramente artístico e pedagógico, a partir da década de 1970; e

d) das evidências históricas brasileiras, que mostram a educação e a prática musical infantil fortemente vinculada às comemorações do calendário letivo, as conhecidas *festinhas escolares*, ou do ano eclesialístico, as *festas de igreja* ou *temas de ensino religioso*.

O tema frente à cultura popular e à educação musical

Tanto com base na literatura especializada quanto no senso comum, é comum aceitar-se passivamente que a educação musical formal brasileira seja decorrente de modelos estrangeiros, em especial europeus e norte-americanos. Não é verdade². O fato é que um real comprometimento com modelos e idéias distantes do Brasil, muitas vezes, tem servido de disfarce para o medo de propor e desenvolver alternativas musicopedagógicas mais ligadas ao povo brasileiro, com suas preferências autênticas e suas manifestações musicais espontâneas. O atestado de competência e valor das propostas musicais brasileiras – sejam elas artísticas, comerciais, musicoterapêuticas ou musicopedagógicas – tem sido conferido ou por modismos de imposição mercadológica ou por ideologias políticas e/ou por critérios estabelecidos por academicismos distantes do cotidiano dos diversos grupos sociais brasileiros. Nos últimos anos, algumas pesquisas e projetos de desenvolvimento têm procurado corrigir esse quadro, e a Proposta Musicopedagógica CDG empenha-se em contar entre eles.

Ao longo da história do Brasil, aconteceram várias iniciativas de desenvolvimento de uma consciência nacional livre das determinações estrangeiras. Possivelmente, o marco histórico mais representativo deste fenômeno foi a Semana de Arte Moderna de 1922, mesmo que, em si mesma, não

tenha apresentado tantas pompas quanto a tradição lhe tem conferido. Naquela ocasião e nos anos que se seguiram, mesmo que em cenários e contextos altamente conflitantes entre si, foram configurados conceitos de cultura e cidadania brasileiras ainda hoje atuais e sempre ainda em desenvolvimento. Com a LDB nº 9394/96, tem-se feito esforços no sentido de ter no conceito de cidadania um sustentáculo da escola e da sociedade em geral. Mas, ao mesmo tempo, o mundo foi-se tornando cada dia menor diante dos avanços tecnológicos, e mais facilmente alcançável diante dos avanços dos meios de comunicação, o que provoca perplexidade diante dos direitos e deveres de cada um desses cidadãos, individualmente ou em seu grupo. Nunca, como desde os últimos anos, as pessoas se deram conta do quanto somos interdependentes, e esta noção atinge tanto as culturas locais quanto as culturas decorrentes do contato das diversas nações entre si.

Na atualidade, porém, a prepotência de certos grupos formadores de opinião, bem como interpretações parciais que a própria população tem sobre o conceito de globalização, promovem distorções culturais prejudiciais a todos; em particular, a grupos minoritários e de menor poder econômico e/ou conhecimento tecnológico. Tais distorções tornam o respeito às manifestações culturais autóctones e a relação da cultura de massa com o direito às particularidades desses grupos temas ainda mais complexos e de debate mais necessário do que nunca antes. No caso das manifestações musicais brasileiras, desde as iniciativas do Barão de Macahubas no século XIX, passando pelo Canto Orfeônico do Período Vargas, pela descoberta do mercado infantil para gravações fonográficas nos anos 70 e, mais recentemente, pela “adultização” precoce das crianças, evidencia-se um afastamento imenso entre o que se ensina na escola e o que se vive, espontaneamente ou imposto pela mídia, fora dela. A preferência infantil evidencia a necessidade de se desenvolver um vínculo mais saudável entre uma educação musical formal e revestida de erudição com a cultura musical popular veiculada, principalmente, pelos meios de comunicação de massa e comprometida com o mercado. Dentre as formas mais atuais desse encontro entre um fazer artístico criterioso e o gosto popular está o musical, sobre cujas particularidades se passará a discorrer, tendo por objetivo maior aproveitar suas possibilidades no processo educacional musical da criança brasileira.

2 Um quadro comparativo entre as datas nas quais os diversos métodos de educação musical foram propostos no Brasil e em outros países do mundo apresenta-nos a surpreendente evidência da contemporaneidade desses acontecimentos. A coincidência de períodos e graus de desenvolvimento das idéias musicopedagógicas brasileiras e internacionais não pode ser mera casualidade e, certamente, pode ser evidência de que o Brasil não tenha sido, não seja e não precise ser um passivo receptor de idéias estrangeiras. Este tópico merece aprofundamento de estudos. Para maiores informações, vide Wöhl-Coelho (1999).

A forma musical, suas origens e seus desdobramentos

O musical – simplificação do termo *musical comedy* – é um gênero de espetáculo surgido em torno da passagem do século e definitivamente estabelecido nos anos 20, nos EUA, no qual diversas formas artísticas são aproveitadas numa mesma peça, sem que haja rigor estilístico ou formal. Segundo Oscar Hammersteins II (1895-1960), o único elemento permanentemente encontrado em todos os musicais é a música: “Es sollte alles sein, was es sein möchte. Es gibt nur ein Element, was ein Musical unbedingt haben muß – Musik.” (Hammerstein apud Bering, 1997, p. 7). Assim, vamos encontrar burlesco, *minstrel show*, *vaudeville*, opereta, revista, *jazz* e *rock*, combinados entre si ou não, em obras que incluem, além das canções, diversas estruturas teatrais e coreográficas. Acontece em um palco, um espaço limitado estabelecido pelo consenso entre compositores e intérpretes, que permite a elaboração de realidades ilimitadas por excelência. Nesse espaço convencionalmente reduzido, é possível refletir sobre a realidade representada, aperfeiçoando-a com a proteção do direito à fantasia. Assim sendo, tanto na forma quanto na escolha de temas, textos e roteiros, o musical é uma forma polivalente e livre, que estimula a imaginação e sustenta a aquisição de conhecimentos. Tanto pode contar uma história trágica como uma cômica. Pode, também, sequer contar uma história, no sentido mais restrito da expressão, limitando-se a apresentar conteúdos e situações reais ou imaginários de forma romantizada, fantasiosa, naturalista, estilizada ou satírica.

Fora de dúvida, no entanto, é seu compromisso com o sucesso de público. Inicialmente, o musical moderno consistia de uma diversão das camadas populares pequeno-burguesas e proletárias norte-americanas; em pouco tempo, no entanto, o gênero caracterizou-se por megaproduções cinematográficas ou de palco e outros espaços de comunicação destinadas a todo tipo de público. Desde a origem, o musical tinha por objetivo principal movimentar o *show business* da Broadway e os estúdios de filmes de Hollywood. O êxito financeiro dessa proposta, consequência mais imediata do interesse que despertou em todas as camadas

sociais e intelectuais, faz com que, na atualidade, seja desenvolvido também como produto do mercado de sucessos artísticos e editoriais de outros países³. As grandes produções de musicais incluem *shows*, gravações, publicações e filmes que movimentam milhões de dólares no mercado de trabalho com arte e multimídia, e mexem com os corações e as mentes de milhões de espectadores em todo o mundo.

A evolução histórica do musical no cenário internacional, enquanto forma artística e de espetáculo, é apresentada por Bering (1997) em seis grandes momentos:

- a) Velho e Novo Mundo (1700-1918)
- b) Era do Jazz (1918-1929)
- c) novos temas, novos tons (1929-1943)
- d) musicais clássicos (1943-1957)
- e) tempo do rock (1957-1978)
- f) mercado mundial (a partir de 1978)

A *comédia musical*, forma que se desenvolveu em Londres a partir da ópera cômica e burlesca nas últimas décadas do século XIX, consistia em um roteiro que combinava livremente comédia e romance, numa estrutura musical incluindo canções cativantes, conjuntos e danças. Nos Estados Unidos, houve uma adaptação desta forma de espetáculo, a partir da década de 1920, com as obras de Jerome Kern, George Gershwin e Richard Rodgers. Já com o nome de *musical play* e exibindo roteiros e partituras mais consistentes, o gênero atingiu seu auge na década de 1940. Com esta origem moderna, a partir da Segunda Guerra Mundial, difundiu-se mundialmente o *musical*, assim como é conhecido atualmente (The New Grove Dictionary for Music and Musicians, 1980).

No Brasil, o tema ainda não foi estudado com a merecida ênfase. Valadares (2001, f. 12) afirma encontrar-se, nos diversos catálogos de compositores eruditos brasileiros, somente uma obra com a nomenclatura específica *musical*, a saber, o musical infantil *Godó, o Bobo Alegre*, escrito por Francisco Mignone (baseado no livro homônimo de

3 Conforme um artigo publicado no jornal Zero Hora (1998), o musical *Cats*, de Andrew Lloyd Webber, por exemplo, em 19 de junho de 1998 bateu recorde de apresentação na Broadway, com seu 6138º espetáculo. Durante o evento comemorativo, 22 atores e atrizes integrantes desde o início das apresentações saudaram suas personagens e, ao final, cantaram juntos *The Ad-Dressing of Bats*. O mesmo espetáculo é ininterruptamente apresentado em Hamburgo desde 1981, com igual sucesso de bilheteria, criando empregos para artistas, editores, agências de turismo e profissionais ligados a esse tipo de mercado. Também no processo educacional das escolas de música o referido espetáculo tem tido forte influência estilística e formal, conforme W. König, em entrevista à autora deste artigo em agosto de 1998. Outros exemplos similares podem ser encontrados em Kaczerowski (1996).

Pedro Bloch e ainda inédito). Sob a nomenclatura *ópera infantil*, a autora localizou *Maroquinhas Fru-Fru* (1974), de Ernest Mahle, baseada em um texto de Maria Clara Machado, e *O Milagre das Rosas* (1968), de Mário Mascarenhas. No entanto, pode-se enumerar alguns fenômenos que indicam a importância de formas artísticas e de espetáculo similares ao musical aqui, como, por exemplo:

a) Escolas de samba: pode parecer estranho associar os musicais referidos acima aos desfiles e demais atividades de uma escola de samba. E, mais estranho ainda, relacionar tais elementos à educação musical. No entanto, as escolas de samba integram conhecimento formal e manifestações populares, música e cena, lazer e mercado. Além disso, despertam grande interesse e entusiasmo na população. E a música é o fator máximo dessa integração. Essa importante evidência não se faz representar nos programas oficiais de ensino de música, mas atestam que, ao lado da euforia do Carnaval enquanto festa popular importante desde a passagem do século, cresceu entre a população sentimentos autênticos de identificação nacional, saber musical e estruturas de mercado típicas do musical do *show business* norte-americano. O potencial musicopedagógico dessa realidade ainda não foi devidamente explorado no âmbito da educação musical brasileira; o que pode acontecer no âmbito do modelo dos musicais escolares.

b) Teatro de revista: fora das escolas, na forma do teatro de revista⁴, cresceu a valorização da MPB, incentivada, especialmente entre 1930 e 1950, também pelos progressos dos meios de comunicação (rádio e gravações de discos). Os temas geradores do teatro de revista eram os acontecimentos cotidianos e as personagens típicas da sociedade da época. Tais temas eram representados em espetáculos variados, que integravam muitos tipos de profissionais e estilos das linguagens artísticas. Ainda assim, as diversas tendências dessas linguagens, da cultura popular e da educação formal, continuavam coexistindo isoladas umas das outras e não se respeitando mutuamente. Pode-se dizer que esses primeiros “musicais bra-

sileiros”, a despeito de vulgarizações que tenha sofrido, eram uma espécie de crônica bem-humorada de acontecimentos políticos e sociais de seu tempo. A associação entre as linguagens artísticas, o mercado de trabalho para todo o tipo de artistas e os acontecimentos reais do cotidiano, bem como a possibilidade de transformá-los em objeto de reflexão, em conteúdo de estudo e meio de entretenimento ao mesmo tempo, não foi até hoje devidamente reconhecida pela musicopedagogia. Este é um dos aspectos que o modelo de musicais escolares aqui apresentado se ocupa em desenvolver.

c) Teatros musicados e mídia: o mais relevante para o tema aqui abordado são os acontecimentos ocorridos na década de 1970. Durante esse período, as gravadoras e setores do mercado fonográfico e televisivo descobriram o filão econômico representado pelo público infantil, oferecendo a ele um repertório nem sempre adequado; pelo menos, questionavelmente infantil, mesmo que os temas e as personagens o fossem. Vários podem ser citados, como a *Casa de Brinquedos* e a *Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes (década de 1980), *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque de Hollanda, e *No Vale Encantado*, de Osvaldo Montenegro, que se utilizam de figuras da infância para metaforizar temas políticos censurados ou elaborar a criança que mora dentro de cada adulto. Também a tendência de entender a infância como o período da vida em que a pessoa se diverte com o ridículo (*Os Saltimbancos Trapalhões*, 1981) ou é apenas um adulto em miniatura, apesar dos disfarces pelo excessivo emprego de diminutivos e falas infantilizadas como o *Xou da Xuxa* (Globo, 1986-1993), *Mara Maravilha* (SBT, 1987-1993) e *Angélica* (SBT e Globo); ou é a manifestação do talento sem necessidade de investimento (*A Turma do Balão Mágico*, 1983-1986). Com o *Sítio do Picapau Amarelo* (Globo, 1977) e *Castelo Rá-Tim-Bum* (Cultura, 1988, veiculando obras como *Pé, Meu Querido Pé*, de Hélio Siskind), entretanto, parece ser possível identificar uma busca pelo mundo genuinamente infantil, feita por adultos efetivamente comprometidos com o desenvolvimento da criança. Relevante ao caso, no entanto, é o fato de que

4 Tinhorão (1998) aponta João José da Costa Júnior e Chiquinha Gonzaga como os primeiros compositores brasileiros da fase pioneira de criação do intercâmbio existente entre teatro, música popular e Carnaval, numa tentativa de adaptar erudição e gosto popular, estilizando no palco os ritmos da rua (tangos, maxixes e marchinhas). Provavelmente, os primeiros compositores desse século para o teatro de revista foram Sinhô (1920), Pixinguinha (1926), Lamartine Babo (1926) e Ari Barroso (1928), figuras muito conhecidas já em sua época e, até hoje, conhecidos músicos populares. No entanto, também compositores considerados mais eruditos, como Heckel Tavares (1926), compuseram para o teatro de revista. O teatro de revista (ou simplesmente revista), um dos gêneros de maior sucesso no teatro brasileiro, misturava dança, música e esquetes. Inicialmente, o gênero apresentava influências portuguesas, mas, com o tempo, difundiu-se e abraçou-se nos tipos, nas temáticas e, principalmente, no lançamento e/ou reforço de músicas de sucesso e tinha um caráter malicioso, recheado por sátiras políticas.

a música, como estrutura para espetáculos de teatro e/ou televisão, foi progressivamente despertando interesse e se constituído em produto comercial. A par desses produtos, outros de menor valor artístico se impuseram e se impõem com muita força de mídia, interferindo e modelando o gosto infantil, pois o poder da televisão ao transmitir representação cênica (que inclui cenografia, indumentária, coreografia, textos, etc.) associada à música é enorme. Mas nem só a televisão detém este poder de propor o que talvez até mesmo se poderia chamar *ideologia multimídia*. Atualmente, crescem em atuação e importância grupos como o *Palavra Cantada* (São Paulo), *Roda Pião* (Belo Horizonte), *Cuidado que Mancha* (Porto Alegre), que procuram levar suas canções através do contato direto com as crianças, em *shows* escolares.

d) Já no âmbito educacional, merecem referência os teatros musicados das escolas e das igrejas. Na escola, essa prática iniciou com a metodologia educacional ministrada pelos jesuítas ainda durante o Período Colonial. Eles empregavam representações artísticas incluindo a música associada ao teatro. Séculos mais tarde, as comemorações cívicas do canto orfeônico continuavam repetindo essa forma de representações artísticas escolares. Sem entrar em seus méritos ideológicos, o fato é que integravam elementos folclóricos, populares e eruditos, bem como reuniam e motivavam um grande número de pessoas de todas as idades e grupos sociais. No caso da tradição desenvolvida nas igrejas, observa-se o hábito de representar eventos do calendário litúrgico e textos bíblicos associando cena e música. Cabe lembrar que tais práticas foram/são especialmente importantes para aquelas denominações cuja propagação aconteceu por intermédio de movimentos evangelizadores de massa, muitas vezes realizados em praças públicas. Aqui se encontra, também, produção de repertório publicado em cancionários, contendo textos com acompanhamentos harmônicos cifrados e, mais raramente, de partituras. Essa produção, embora reduzida, é significativa por evidenciar a necessidade do aspecto editorial na área. No entanto, em nenhum destes casos – respectivamente, escola e igreja – existe uma preocupação maior com o mercado, antes procuram negá-lo; e procuram não se deixar influenciar decisivamente pela cultura popular, antes procuram influenciá-la. De qualquer forma, apontam para a importância significativa da associação entre diversas linguagens artísticas e do problema editorial, respectivamente, de direito autoral, em torno de um

processo que bem pode ser aproveitado como musicopedagógico.

Nem as escolas de samba, nem o teatro de revista e nem os teatros musicados com ou sem o apoio da mídia, são musicais ou musicais escolares, nos sentidos mais restritos dos termos; no entanto, o interesse que despertam e a força que têm atestam a importância de fazer, de trabalhos como esses ali desenvolvidos, fonte de inspiração para materiais e idéias de educação musical vinculadas à cultura popular.

Bases musicopedagógicas para musicais escolares CDG

Originado de uma experiência prática quase casual entre 1991 e 1994, o modelo aqui proposto teve sua fundamentação musicopedagógica e sua coerência com a realidade brasileira cientificamente estudada entre 1995 e 1997. Entre 1998 e 2002, foram intencionalmente realizados e documentados mais três trabalhos empíricos decorrentes da experiência original associada ao estudo científico que se seguiu a ela. Registrada desde 2002 no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, com certificação da UFRGS, a *Proposta Musicopedagógica CDG* aperfeiçoa seus procedimentos e recursos, através do trabalho de uma equipe internacional de pesquisadores. Conforme resultados obtidos ao longo desse tempo, um modelo musicopedagógico ideal para a realidade brasileira deve contemplar, concomitantemente, seus quatro aspectos fundamentais, quais sejam:

- a) formação de professores e sua capacitação para o aproveitamento da música em sala de aula e em outros ambientes educacionais e formativos;
- b) produção de repertório (CDs, cancionários) e materiais didático-instrucionais em música (jogos pedagógicos, vídeos ilustrativos);
- c) sistematização de procedimentos e de técnicas de ensino, bem como desenvolvimento e ampla discussão de idéias; e
- d) cooperação autônoma e produtiva, com estruturas mercadológicas e com a mídia.

Verificou-se, também, que o modelo de musicais escolares apresenta tais possibilidades, pois contempla todos esses aspectos, vinculando o fazer educacional e artístico a uma postura empresarial, que está atualizada, no contexto internacio-

nal,⁵ e é inovadora, no contexto nacional, conforme estudos comparativos realizados com base na bibliografia especializada e amplamente discutida em tese de doutoramento (Wohl-Coelho, 1998). Nessa tese, sob o tema *um projeto para a educação musical no Brasil*, foi estudada a importância dos musicais escolares para o ensino de música nos contextos nacional e internacional, bem como a adequação deste modelo para o Brasil. Musical escolar CDG, portanto, é um conceito surgido em 1991, referente a iniciativas que proporcionem educação musical, formação estética e desenvolvimento integral a crianças tanto em salas de aula da escola regular quanto em associações culturais, no âmbito do projeto CDG. Enquanto gênero artístico, o musical CDG se orienta pelos grandes musicais; no entanto, ao contrário destes, não busca prioritariamente a perfeição de espetáculo e o atendimento das expectativas de mercado, mas sim o desenvolvimento das capacidades musicais, verbais e cênicas das crianças que dele fazem parte.

Durante o processo de produção de um musical CDG, toda a comunidade escolar pode ser envolvida, associando, na forma de experiências estéticas, conteúdos interdisciplinares, convívio social e estruturas de personalidade. Trata-se da abertura de novas perspectivas para o desenvolvimento individual; vivências artísticas integrais com música, teatro, dança e artes plásticas; competência crescente nas diversas linguagens artísticas; contato com os meios de comunicação de massa e recursos de multimídia; amadurecimento advindo da distinção entre o real e o fictício; poder de comunicação e expressão; critérios de julgamento fundamentados. O maior cuidado que se deve ter é com a verdade da teatralização, isto é, a criança não pode ser levada a “representar” o que, em sua vida real, jamais presenciou. Por ainda não ter acumulado experiências em quantidade e qualidade suficiente, ela tem critérios de julgamento e distanciamento ingênuos. Em sua imaturidade, acredita em tudo o que experimenta, e constrói parâmetros e referenciais de vida com base nesse material. Assim sendo, pode-se afirmar que, quanto mais jovens forem os atores, menos deverão “representar” e mais “presenciar”. Isso resulta em espetáculos que se renovam a cada reexibição. Literalmente, acontecem, já no palco, pela primeira vez. São jogos, são brincadeiras.

De fato, espetáculos infantis devem ser cons-

tituídos de experiências reais assistidas e/ou compartilhadas por um público. Como se desenvolvem na frente de um público, precisam “dar certo” aos olhos desse público. Saber lidar com isso, aproveitar todas essas possibilidades de um musical CDG implica, naturalmente, preparo docente específico, repertório adequado, estruturas escolares e sociais condizentes e comprometimento sociocultural. Conforme já caracterizado nos parágrafos anteriores, o musical enquanto gênero, e em sua concepção original, é mais do que apenas uma forma de divertimento, pois envolve ainda mercados de produção profissional e de consumo, bem como atinge públicos diversos, influenciando até mesmo o gosto, os hábitos e a moda. O musical escolar CDG tem essas possibilidades potencializadas, pois está proposto como parte consciente do sistema educacional. Precisa e deve ser estudado com muito seriedade e abrangência.

A Proposta CDG propõe o modelo Musical com os seguintes componentes:

- a) espetáculo cujos intérpretes sejam, prioritariamente, crianças e adolescentes, mas também pessoas da comunidade em geral, como seus pais, irmãos e amigos, todos artistas amadores;
- b) espetáculos a tal ponto estruturados por adultos e abertos para as crianças, que possam ser revividos/reinventados a cada nova apresentação, com garantia de êxito no produto final;
- c) CD contendo o repertório e seus respectivos acompanhamentos instrumentais, para que as canções possam ser repassadas mesmo por grupos e/ou em situações de ensaio onde não existam músicos acompanhadores;
- d) cancionário com as melodias, os textos e as cifras para acompanhamento;
- e) vídeo, onde as coreografias básicas são descritas e ensinadas;
- f) financiamento desses produtos feito através das leis de incentivo à cultura; e
- g) divulgação e veiculação pela mídia.

Este conjunto de procedimentos foi testado

⁵ Esta proposta participou da EXPO 2000 de Hannover com seu musical infanto-juvenil *Curupira – Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras* e com a conferência *Visões da Musicopedagogia no Brasil e o Projeto CDG*, durante o evento *Brasil – Europa 500 Jahre: Musik und Ent-Decken neuer Welt*, congresso promovido por diversas instituições internacionais, entre 3 e 7 de setembro de 1999, em Colônia. Nessas ocasiões, bem como através de críticas e reportagens publicadas em jornais alemães da época, foi possível comprovar tal afirmativa.

e desenvolvido nos quatro trabalhos a seguir:

a) *Cante e Dance com a Gente* (1991): inicialmente, deveria ser apenas um disco comemorativo; no entanto, o interesse despertado entre crianças e professores acabou por gerar um espetáculo realizado por sete crianças entre 4 e 12 anos, que teve quase 70 apresentações, ao longo de mais de três anos. Também foi tema de uma tese de doutorado, sete cursos para professores e toda a reflexão aqui apresentada. Este trabalho incluiu a gravação de um disco de vinil com 30 canções, a publicação de um cancionário com o repertório gravado (texto, partitura e cifras para acompanhamento harmônico) e um *show* com 30 minutos de duração. Durante as apresentações, o som foi feito em *playback*. O cenário despojado era modelado pelos próprios atores durante a encenação, e era sustentado pelos figurinos. Essa indumentária, leve e simples, era feita com tecidos coloridos, espuma e papel, e também era trocada no palco, como parte das coreografias. A estrutura do espetáculo foi a de colagem, onde cada uma das canções tratava de um tema da fase pré-escolar: rotina, esquema corporal e afetos.

b) *Histórias* (1998): esse trabalho procurou seguir, rigorosamente, o modelo original, descrito acima; no entanto, não houve recursos para a multiplicação do cancionário (o trabalho em arte-final está disponível). Foi feita a gravação de um CD com 18 canções e um *show* com 45 minutos de duração, apresentado pelo mesmo grupo que apresentara o primeiro trabalho, mais um grupo de novos integrantes, totalizando 37 crianças e adolescentes. Como as crianças do grupo original estavam mais velhas, o repertório acompanhou seu amadurecimento, incluindo canções que tratavam de releituras irônicas e divertidas das mais tradicionais histórias infantis (*Três Porquinhos*; *Cinderela*; *Natal*), sobre as personagens dessas mesmas histórias (Bruxa; Anão; Rei), ou ainda sobre seus temas (Namorado Rocardel; Rock Dog Virtual). Intercalando essas canções, explorava-se o uso de rimas infantis e jogos de calçada, dando unidade ao roteiro. O lançamento do CD foi em março de 1999, em Novo Hamburgo, e durante esse ano o espetáculo foi levado a escolas e casas de espetáculo do Vale do Sinos e de algumas cidades do interior do Rio Grande do Sul, totalizando 22 apresentações.

c) *Curupira – Histórias e Lendas das Florestas Brasileiras*: esse musical é constituído de três atos, dura cerca de 45 minutos e foi interpretado por 30 crianças entre 6 e 19 anos, com música ao vivo. Todo o texto, repertório, coreografia, efeitos

de cena e personagens são inéditos, inspirados em personagens lendários das florestas brasileiras (Curupira, Licocó) e sua flora e fauna (Jequitibá, Borboletas, Vitória-Régia). As compositoras inspiraram-se em ritmos e fórmulas tradicionais da música popular e folclórica brasileira e gaúcha. As canções incluíam recitativos, solos, partes instrumentais e efeitos sonoros diversos. As partes de fala estão construídas sobre uma métrica determinada, marcadas por coreografias e integram o todo musical da obra. Os instrumentos integrantes incluem tanto instrumentos convencionais como construídos especialmente para a execução da obra, e tocam tanto o acompanhamento das canções quanto executam os efeitos da trilha sonora. O lançamento foi em setembro de 2000, no Salão de Atos da UFRGS, dentro do projeto Aprendendo com Arte, do Departamento de Difusão Cultural da UFRGS, e o trabalho apresentou-se na Alemanha, em setembro/outubro deste mesmo ano, como proposta musicopedagógica selecionada para a EXPO2000 de Hannover. Ao todo, foram sete apresentações no Brasil e 29 na Alemanha, por várias vezes divulgadas e referidas elogiosamente pela crítica especializada alemã, em particular.

d) *Natal dos Anjos*: essa obra faz parte do projeto CDG nas Escolas de Dois Irmãos. A primeira apresentação, ainda em fase experimental e com apenas duas canções (*Canção de Advento* e *É Natal*), foi realizada em 1999, na abertura do IV Natal dos Anjos de Dois Irmãos. A segunda apresentação, na abertura do V Natal dos Anjos, em 2000, já trazia seis novas canções, em versão mais completa do repertório: *Anjo Gabriel*, *Magnificat*, *Jesus Nasceu*, *Bichos do Presépio*, *Glória dos Anjos*, *Estrela-Guia*). Em 2001, fixaram-se as coreografias e, em 2002, a instrumentação e as últimas seis canções que integram o conjunto da obra, publicada em cancionário em 2003. Ao longo desse tempo, transforma-se em uma tradição integrante dos festejos natalinos da serra gaúcha.

Conclusão

A análise do processo evolutivo da musicopedagogia no Brasil, em particular no que se refere à sua relação direta com a escola e a cultura, evidencia acontecimentos significativos, que reúnem atuações isoladas. Ainda não apareceu uma proposta metodológica com repercussão nacional, que reúna, num único modelo, os quatro principais aspectos da educação musical no Brasil: formação de professores; criação de material didático e de recursos instrucionais; sistematização de idéias e procedimentos; e vinculação adequada com o mercado e a mídia. Historicamente,

verifica-se que a cultura popular nunca foi, devidamente, nem respeitada nem aproveitada pela educação formal. No caso específico da música, existe um abismo enorme entre o que é ensinado na escola e o que é vivido fora dela. Nem mesmo durante o período do canto orfeônico, que, em seus discursos, afirmava ser o resgate das culturas nacionais sua mais importante bandeira, este respeito existiu de fato. Com a queda da Ditadura Vargas, até mesmo as iniciativas escolares nesse sentido foram abruptamente interrompidas. Nos anos em que valeram os princípios da Reforma do Ensino da década de 1970, a profissionalização vinculada aos avanços tecnológicos e uma pretendida integração entre as artes – entendidas, estas, numa dimensão sofisticada, internacionalizada, repleta de discursos acadêmicos – foram mais importantes do que valores culturais populares. Num tempo em que a escola não ofereceu educação musical específica, os meios de comunicação de massa invadiram as casas de todos com seus próprios repertórios. Sem critérios próprios e com sentimentos de inferioridade em relação à própria cultura, as crianças passaram a ter suas vivências musicais modeladas e condicionadas pelo mercado internacional de sucessos.

Sem entrar no mérito das questões políticas, econômicas e ideológicas de todos esses acontecimentos, o fato é que uma estrutura que, garantindo espaços institucionais e metodológicos, favoreça o ensino de música associado à realidade vivida pelo povo parece tornar-se cada dia mais difícil de ser desenvolvida. Coloquemo-nos frente à situação de hoje: por um lado, uma geração de professores, que sequer teve a oportunidade de vivenciar a música na escola em sua própria infância, não recebe formação específica em seus cursos profissionalizantes, é bombardeada pela concorrência desleal dos modismos culturais impostos pela mídia e pressionada pelo desejo das crianças de fazerem música. Por outro, os materiais e repertório existentes são pouco atraentes, desatualizados e inadequados à realidade atual dessas crianças. Essa situação precisa ser revertida, pois que a música seja importante no processo de desenvolvimento integral e harmônico da pessoa, bem como que as crianças gostem, mereçam e precisem cantar e dançar são idéias pacificamente aceitas por pais e professores. Para que esta reversão possa acontecer, as primeiras e mais importantes medidas que precisam ser tomadas são: produzir repertório, materiais e modelos músico-didático-pedagógicos; capacitar professores para o ensino e aproveitamento das possibilidades da música em todas as situações educacio-

nais; e educar a sociedade para o aproveitamento adequado dos mecanismos de mercado e comunicação de massa, promovendo integração de culturas e, simultaneamente, respeitando e valorizando as culturas particulares.

Os musicais, nascidos do *show business* norte-americano em torno da década de 30, espalharam-se pelo mundo. Seus espetáculos reúnem multidões no público e movimentam profissionais variados. Na moldura desses musicais, alojam-se questões culturais, artístico-musicais e de mercado. Os musicais promovem espaços restritos e, simultaneamente, desencadeiam espaços ilimitados. Eles possibilitam redes que partem de uma moldura aparente para dentro de si mesma, como acontece durante a produção de um espetáculo ou a gravação de um CD, por exemplo. Nessa dimensão, pode-se elaborar inúmeros conteúdos sob as mais diversas e particulares formas. Mas o musical também possibilita conexões para fora dessas molduras específicas, na medida em que acontece para ser apreciado pela sociedade e precisa desta para veicular-se para fora de si mesmo. Por todos esses interessantes desdobramentos, na última década eles passaram a ser objeto de estudo de musicopedagogos. Ao incluírem canção e coreografia – que acontecem num cenário determinado, o qual, por sua vez, é sustentado e garantido por uma estrutura de mercado e pela mídia –, os musicais têm-se evidenciado como um modelo desafiador para a escola e grupos sociais particulares, que desejam integrar-se com o mundo do qual fazem parte. O nome musical pertence ao repertório internacional, e, se adotado diretamente, poderia representar mais uma apropriação de idéias internacionais pela cultura brasileira. O que seria uma injustiça, pois conforme já foi dito, a idéia essencial de um musical tem similar na cultura brasileira. Até mesmo muito antes do que a Broadway, Hollywood, Hamburgo, Londres e outros centros musicais famosos, as escolas de samba, o teatro de revista e nossos teatros musicados (escolares, religiosos ou profissionais) já existiam por aqui. A diferença está no fato de que as coisas importantes de cada um deles ainda não foram reunidas em um só modelo. Nesse sentido apresenta-se esta reflexão.

O fortalecimento do próprio contexto sociocultural e a integração com o mundo através da globalização é evidenciada por uma linha evolutiva detectada pelo estudo das diversas, importantes e, aparentemente, desconexas atuações de educação musical no Brasil: a cada nova tentativa, ao longo de nossa história, um novo enfoque

foi sendo acrescentado ao processo. Assim sendo, fomos nos dando conta de questões referentes à função da música na escola, ao preparo dos professores, à exigência de pessoal especializado, à pesquisa e à produção de repertório e, finalmente, a partir dos anos 70, ao mercado e à mídia. O grande problema desse último aspecto está, no entanto, no fato de que as noções e conceitos desse mercado e dessa mídia não foram e nem estão sendo trabalhados no âmbito educacional, nem suficientemente considerados em sua repercussão sobre a cultura popular, mas sim, puramente, no de exploração econômica. A atratividade do repertório e dos procedimentos de cultivo da música no

âmbito educacional e a valorização dos dados culturais em seu estado mais autêntico são fracas, e de longe superada pela imposição do gosto musical promovido pelos meios de comunicação de massa. As crianças, que compram CDs, cantam e dançam, e se envolvem com a música, estão na escola ou em outros grupos sociais como clubes e igrejas. Onde está a competência dos profissionais dessas instituições para aproveitar essa oportunidade com fins mais nobres do que o simples acúmulo de capital? Acredita-se que todos estes assuntos e tentativas de encaminhamento das questões daí decorrentes possam ser trabalhados no modelo CDG, aqui proposto.

Referências

BERING, Rüdiger: *Musical*. Dumont: Köln, 1997.

THE NEW Grove dictionary for music and musicians. 1980. p. 815, v. 12.

TINHORÃO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo, Editora 34, 1998.

VALADARES, Jane: *O Musical Infantil – uma abordagem estrutural e funcional a partir do Godó, o Bobo Alegre, de Francisco Mignone*. Monografia sob orientação de Ana Guiomar Rêgo de Souza. Goiânia, Universidade Federal de Goiás – Escola de Música e Artes Cênicas, 2001.

WÖHL-COELHO, Helena: *Cante e Dance com a Gente: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*. Frankfurt: Peter Lang, 1999. Publicação da Tese de Doutorado junto à Dortmund Universität/Alemanha, 1999.

ZERO HORA. Porto Alegre, 21 jun. 1998.

Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade

Sílvia Nunes Ramos

Departamento de Pedagogia - Centro Universitário UNIVATES
blumentopf@ig.com.br

Resumo. O presente estudo investiga como modelos musicais televisivos se manifestam na expressão musical de crianças em fase inicial da escolarização. Tomando como referência as teorias sobre aprendizagem social e televisão (Brée, 1995; Ferrés, 1996, 2000; Lurçat, 1998; Morduchowicz, 2001), pedagogia crítica (Giroux, 1999; Giroux; McLaren, 1995) e sobre a educação musical no cotidiano (Souza, 2000), a pesquisa tem como questões centrais: o que as crianças aprendem de música com programas de televisão? Como interpretar essas experiências vividas pelas crianças? A coleta de dados foi realizada com um grupo de 12 crianças, de 9 e 10 anos, em uma escola pública de Porto Alegre (RS). O estudo contribui para uma visão diferenciada do papel da mídia no cotidiano de crianças e os processos de apropriação musical televisiva.

Palavras-chave: educação musical, aprendizagem social, televisão

Abstract. This study investigates how musical models from television manifest themselves in the musical expression of children in the initial stage of scholarship. Using as the theoretical framework the theories about social learning and television (Brée, 1995; Ferrés, 1996, 2000; Lurçat, 1998; Morduchowicz, 2001), critical pedagogy (Giroux, 1999; Giroux; McLaren, 1995) and music education in the everyday life (Souza, 2000), the research has the following core questions: regarding music, what do children learn from television programs? How to interpret these experiences lived by children? Data was gathered with a group of 12 children aged 9 to 10 years from a public school in Porto Alegre, Brazil. This study contributes to a differentiated view on media's role in children's everyday lives and the process of musical appropriation from television.

Keywords: music education, social learning, television

Introdução

A presença da televisão no cotidiano das crianças e sua influência nos processos de socialização são hoje intensamente discutidas. Nunca a televisão ocupou tanto espaço na vida das crianças, tornando-se uma fonte acessível de lazer e divertimento.

A aprendizagem da música presente na televisão não está distante desse cenário. É nele que surge a criança telespectadora cada vez mais habilitada a montar seu repertório, fragmentando a programação musical televisiva e colando dentro de si aquilo que lhe interessa.

O presente estudo investigou as relações de um grupo de doze crianças entre 9 e 10 anos com a música da televisão. O objetivo foi compreender como as crianças vivenciam e aprendem música através dos programas televisivos. A pergunta central foi: o que as crianças aprendem de música com programas de televisão? Para responder a essa questão, foi necessário apreender a relação que as crianças estabelecem com a música (O que pensam sobre música e que valores lhe atribuem?) e seus hábitos de consumo televisivo (A que assistem? Com que frequência? De que forma?).

O conceito de aprender nesta investigação incluiu não só aprendizagem de conteúdos, geralmente atribuída à escola, mas também suas competências emocionais e sociais, uma vez que a experiência televisiva considera os processos de impregnação cotidiana e a imitação, realizados no plano individual e no coletivo, normalmente no encontro com outras crianças em casa ou na escola.

A motivação para trabalhar esse tema veio com as reflexões que já fazia na minha prática docente, como professora de música nas séries iniciais. Afinal, por que as vozes das crianças estão tão ausentes das nossas discussões e decisões a respeito do seu ensinamento e aprendizado?

Participaram desta pesquisa 12 alunos de uma escola municipal, situada no bairro Restinga, em Porto Alegre (RS). A Restinga está localizada na zona sul e possui uma população de cerca de 150 mil habitantes, com uma renda média de 2,35 salários mínimos por chefe de família. Estima-se que 60% da população são crianças e adolescentes. Para a diretora da escola essa comunidade é "extremamente carente", enfrentando a exclusão social, o desemprego, a fome, a falta de moradia, saúde e recursos financeiros.

Este estudo trata, portanto, de um grupo de crianças que, apesar de serem sustentadas pelos pais e/ou responsáveis, não possuem uma situação financeira que permita ter uma formação complementar orientada em centros especializados. Nem tampouco permite que tenham seus quartos superequipados de aparelhos (*walkman*, rádio) e outros recursos midiáticos (revistas, *posters*, jornais). É uma infância que, apesar de tais adversidades, consegue manter um consumo midiático.

Com os atuais meios de comunicação as crianças estão em contato com a música nas mais diversas situações. Como Souza (2000, p. 176) alerta, "embora normalmente essa vivência não seja acompanhada de reflexão é extraordinário o potencial de uma aprendizagem musical efetiva que aí reside".

De acordo com Steinberg (1997, p. 101-102), "a educação ocorre numa variedade de locais sociais" denominados de "locais pedagógicos", tais como "bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc." Para Souza (2000, p. 53), "o objetivo dessa pedagogia é o fortalecimento das capacidades do aluno no manuseio de todos os tipos de meios eletrônicos e de comunicação, tendo por princípio a discussão sobre a experiência, e, não, a exclusão dela", pois, "em vez de serem simplesmente descartados, os produtos midiáticos devem ser questionados como um importante local de produção da cultura infantil".

Metodologia

A metodologia adotada na presente investigação foi o estudo de caso. Neste estudo a unidade de caso foi um grupo de doze crianças de 9 e 10 anos, matriculadas em uma escola do ensino municipal de Porto Alegre. O grupo foi considerado como um "sistema social" por suas características de pertencimento explicitadas ao longo de toda a dissertação. O grupo ficou assim constituído: Ana, Bia, Claudionei, Diane, Duca, Elisa, Joel, Jonas, Lisa, Micaela, Robert e Tamires.

Como técnicas de coletas de dados foram feitas observações diretas e 28 entrevistas durante o ano letivo de 2001. Os roteiros de entrevista buscavam, através das falas das crianças, um maior acesso e compreensão dos contextos familiares e escolares; os hábitos em relação à música fora da escola; hábitos em relação à TV; aprendizagem da música pela TV; acesso às alternativas lúdicas; as práticas midiáticas da família (jornais, revistas e a própria televisão).

Sobre os resultados

De acordo com Morduchowicz (2001, p. 65), os consumos culturais de crianças "adquirem significados muitos, diversos segundo o meio social a que pertencem". As crianças pertencentes a classes populares estabelecem uma relação particular com os meios de comunicação de tal forma, que esta "afeta seu vínculo com a cultura, com a escola e com o mundo e influi fortemente sobre sua percepção da realidade".

Essa perspectiva permitiu compreender os hábitos musicais das crianças entrevistadas, considerando o seu entorno familiar e sua situação socioeconômica. Hábitos como cantar, escutar, dançar e tocar vão se constituindo em peças importantes na socialização musical.

É absolutamente rotineiro as crianças ouvirem todo tipo de música nas pequenas ruas por onde caminham e brincam.

Até na rua de vez em quando as minhas amigas ficam dançando. Ontem mesmo era o dia das mães, e elas estavam dançando aqui, fazendo umas apresentações. Na minha rua todo mundo dança e canta. Até essa casa da esquina, na maioria das vezes, eles estão com o rádio ligado. Hoje é um milagre eles não estarem com o rádio ligado. E ali na casa da minha vizinha, também é um

milagre não estarem com o rádio ligado de manhã. Ela liga bem de manhã cedo quando acorda, só que ela espera a gente acordar, e depois ela liga pra não incomodar. Ela liga às 8 horas. (Ana).

As crianças aos poucos vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na escola. Através das questões sobre o que escutam e por que escutam desvendou-se um repertório predominantemente midiático. Como mostra este quadro:

Cantores e grupos citados / Músicas

Amado Batista
Araketo
Banda Eva
Belo
Bruno e Marrone;
 Dormi na praça
CD da turma da Mônica
CD do Chaves
Chitãozinho e Xororó
Claudinho e Buchecha
Daniel
Daniela Loján
 Amistad
É o Tcham
 Tcham no Havaí
Fafá de Belém
Garotos de Ouro
Igor e Maicon
Jonathan II
 Jonathan II

Cantores e grupos citados / Músicas

KLB
Leonardo
Mano Lima
Marlon e Maicon
Michael Jackson
Monteverde
Netinho
O Bonde do Tigrão
 O Baile Todo
 Cerol na Mão
 Tchu Tchuca
Os Travessos
Rafael e Goulart
Roberto Carlos
 Emoções
S The Boys
Sandy e Júnior
Só pra Contrariar
Tchê Garoto
Tchê Guri
Terra Samba

As preferências por grupos e cantores se definem a partir da compreensão das letras e das possibilidades de se agregarem a dança e o movimento.

Para as crianças, falar sobre música se baseia em suas próprias vivências musicais. Assim sendo, falar sobre música significa dizer ao colega as músicas que sabe cantar integralmente; as que não aprenderam; as que não gostam; as que têm letras comprometedoras; as que têm letras que não entendem, e, por último, letras que falam de temas próximos de sua realidade social. Escutar música significa aprendê-las com os cantores e grupos preferidos, aprender as que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade, como mostra o trecho de uma entrevista:

Entrevistadora: *Gostas dessa música do Milton Nascimento?*

Duca: *Não. Eu acho que é de criança essa música.*

Entrevistadora: *E o que é uma música de criança?*

Duca: *Música de criança é que ... não sei como te dizer ... eu gosto de música que tem realidade mesmo.*

Entrevistadora: *O que é música que tem realidade?*

Duca: *Realidade pra mim é negócio de drogas, de popozuda.*

A televisão é praticamente o único meio de comunicação presente de uma forma sistemática no lazer das crianças entrevistadas. O acompanhamento da programação televisiva permite que elas falem com desenvoltura e desinibição sobre os seus programas favoritos. Os programas a que assis-

tem englobam uma variedade de gêneros disponíveis, especialmente na TV aberta. Entre eles estão os programas de auditório, as novelas das di-

versas emissoras, os desenhos animados e filmes, como mostra o seguinte quadro:

Programas de auditório	<i>Programa Sílvio Santos; Programa do Ratinho; Programa Raul Gil; Domingo Legal; Domingão do Faustão; Planeta Xuxa; Xuxa Park (extinto); É Show (c/ Adriane Galisteu); Canta e Dança (c/ Carla Peres)</i>
Programas com música	<i>Sabadão Sertanejo; Furacão 2001; Pampa Meio-Dia</i>
Novelas	<i>Roque Santeiro; Estrela Guia; A Padroeira; Um Anjo Caiu do Céu; Porto dos Milagres; Rosalinda; O Direito de Nascer; Carinha de Anjo; Pícaro Sonhadora; Gotinha de Amor; Café com Aroma de Mulher</i>
Desenhos animados	<i>Pokemón; Power Ranger; Tom & Jerry; Os Simpsons; Dragon Ball Z; O Pica-Pau</i>
Novelas infanto-juvenis	<i>Malhação</i>
Programas infanto-juvenis	<i>Sandy e Júnior; A Turma do Didi</i>
Programas de comédia	<i>Chaves; Clube do Chaves; A Grande Família; Um Maluco no Pedaco; Escolinha do Prof. Raimundo (c/ Chico Anísio) e outros</i>
Programas infantis	<i>Sítio do Pica-Pau Amarelo; Eliana e Alegria; Bambuluá (c/ Angélica)</i>
Programa religioso	<i>Paiva Neto; Despertar da Fé; Ponto de Luz</i>
Filmes infantis	<i>Willy, a baleia; Baby, o porquinho atrapalhado, e outros do gênero</i>
Programas de curiosidade	<i>Patrôla</i>
Programa policial adulto	<i>Linha Direta</i>
Cinema em casa	Filmes variados

A justificativa para ver televisão e saber da existência de tantos programas está na presença da música.

Entrevistadora: *Quais os programas que têm música?*

Jonas: *Na Pampa, que é a televisão, né? Também no canal 36 [TV COM], tem no canal 7 mas, não é o Bonde do Tigrão, não é nada ... mas têm uns cara que cantam tri bem.*

Entrevistadora: *Tu assistes a outros programas?*

Jonas: *Deixa eu ver quantos programas que têm música... seis programas que têm música, não, sete... oito.*

Entender os hábitos televisivos passa também pela questão do consumo, com especial atenção para a regularidade com que vêm TV, o que determina a frequência, o quanto e quando consomem.

Aprender música pela televisão se estabelece a partir da sistematização de audiência quando ligam a televisão em busca de programas de auditório, novelas e propagandas que possam trazer suas músicas preferidas.

Basicamente, a sistematização na audiência aos programas televisivos acontece através de cinco formas: a) escutar sempre os mesmos programas e cantores, procurando se inteirar das novas canções; b) assistir a novelas, integrando no repertório as músicas dos personagens, trilhas sonoras e músicas de línguas estrangeiras; c) assistir a *shows* e lançamentos das músicas; d) assistir a desenhos animados; e) buscar sistematicamente novas músicas.

Para Joel, o processo da repetição se constitui em estar sempre realizando passo a passo os momentos da dança e da música. O que vale na repetição é o binômio olhar-fazer. A frequência e a repetição se interligam, formando um procedimento único no aprender música. É o que revela um trecho da entrevista, no qual procurei simular a situação para obter uma descrição mais precisa:

Entrevistadora: *Olha aqui, vocês ligam a televisão...*

Joel: *Ligamos.*

Entrevistadora: *E ficam trocando de canal pra ver onde está dando música, se está dando música vocês param. Me conta como é que é essa história?*

Joel: *A gente não sabe onde tem música. Aí a gente bota no canal que tem música, daí a gente sabe a música já canta, se abala, se levanta do sofá, da cama, de qualquer coisa, começa a cantar, dançar, daí a gente se abala demais. Vai trocando até achar a música.*

Na seqüência da entrevista, perguntei:

Entrevistadora: *E o Jonas participa disso?*

Joel: *Participa. Se eu canto, ele canta também.*

Entrevistadora: *E o que vocês fazem na frente da televisão numa hora dessas?*

Joel: *A gente vê como eles fazem os passos do pezinho, da mão. Daí a gente já sabe os passinhos. Quando eles vêm de novo, a gente sabe os passos e imita eles.*

Entrevistadora: *Vocês fazem isso muitas vezes?*

Joel: *Faz.*

Entrevistadora: *Quantas vezes?*

Joel: *A gente faz bastante. Quando dá eles de novo, a gente começa a fazer. Quando dá outra vez, a gente sabe os passos e começa a dançar até aprender.*

Se ao longo da pesquisa tentava com minhas perguntas insistentes entender como fazem para aprender música pela televisão, foi durante a entrevista com Lisa que obtive uma das mais intrigantes respostas. Ela permaneceu surda para minhas perguntas, enquanto se voltava para a música que era executada na rádio da área coberta da escola. Talvez a menina quisesse me responder cantando, ao invés de fornecer respostas faladas, articuladas em frases e com reticências. Acreditou que cantando para mim junto com o rádio, eu pudesse entender que aprender música pelos meios de comunicação é uma questão de ouvir, cantar simultaneamente, sorrir enquanto canta e, no dia seguinte, repetir tudo novamente.

Outro procedimento utilizado para aprender as músicas é olhar pela televisão e tomar como modelo o jeito de o cantor dançar.

Entrevistadora: *E quando tu estás vendo pela televisão, como é que tu fazes pra aprender?*

Joel: *Eu vejo como é que eles fazem, como é que eles dançam. Não danço do jeito que eu quero, tem que ver como eles dançam direitinho, não dançar feito louco, daí sim a gente consegue... Daí a gente consegue ser cantor... a gente dança bem, canta bem, e daí sim, pode ser um cantor.*

A explicação dada por Joel parece indicar que esses são passos que também contribuem para uma pessoa aprender a dançar e, quem sabe, tornar-se um cantor, desejo esse de muitas crianças entrevistadas.

Elas buscam constantemente no cotidiano escolar relacionar-se com colegas que podem lhes ensinar música. O processo acontece, porém, em dimensões diferentes. Uma delas é televisual ou virtual. Aqui, o outro não pode ser tocado, apenas pode ser visto e ouvido. Na outra dimensão, o outro é observado durante um período maior de tempo na escola, e participa com mais freqüência daquilo que deve ser aprendido ou lembrado.

A relação que as crianças estabelecem entre os dois mundos, o escolar e o televisivo, está na formação de agrupamentos. Elas assim o fazem, pois ainda necessitam de referências ou modelos:

Entrevistadora: *Parece que tu gostas de cantar junto com o Joel e o Jonas.*

Duca: *Sim.*

Entrevistadora: *E por quê?*

Duca: *É que eu gosto de cantar porque eles sabem as músicas que eu sei cantar. Algumas não sei, só o Joel e o Jonas cantam essas músicas. Aí eles me ensinam. É que daí, sozinho, não consigo. Eu não fico com vontade de cantar. Só com alguém. Sozinho, não consigo.*

Para as crianças não existe um local específico para aprender. A relação da criança com a música estabelecida entre o mundo televisivo e o escolar está no próprio ato de querer aprender e como aprender. O local não define a relação, o que define é a música que está presente nesses dois mundos. Existe o mundo televisivo, que se constitui das interações entre a criança, a música e a televisão. No mundo escolar, as interações se estabelecem entre a criança, a música e outras crianças.

Entrevistadora: *A turma e a escola são importantes pra tu aprenderes essas canções?*

Ana: *São. Sem elas, professora, se a gente não tiver uma companhia, a gente nunca aprende, sempre tem alguém pra ajudar a gente.*

Entrevistadora: *Tu gostas então?*

Ana: *Gosto.*

Entrevistadora: *Aprendes lá em casa ...*

Ana: *Em qualquer lugar. Não tem lugar pra mim aprender... qualquer lugar.*

Conclusões

Ao descrever e interpretar as experiências vividas pela criança em relação à televisão e com os novos conhecimentos das pesquisas sobre os meios de comunicação, este estudo procurou contribuir para uma visão diferenciada do papel da

mídia no cotidiano de crianças e os processos de apropriação das ofertas musicais midiáticas. A minha expectativa é que o estudo motive educadores musicais a considerar as aprendizagens musicais midiáticas e que possam ocorrer mudanças significativas a partir da escuta das vozes das crianças, presentes neste trabalho. Estou convicta de que precisamos de formas criativas e abertas para pensar a música na vida das crianças e na escola.

Obviamente não se trata de substituir os conteúdos escolares por uma discussão sobre a atualidade, mas de construir com os alunos uma maneira de pensar e compreender o mundo em que vivem, a partir da análise das músicas de hoje, da maneira em que aparecem nos meios de comunicação, em relação estreita com os referenciais teóricos da educação musical. Tampouco se trata de levar as experiências televisivas para a sala de aula e transformá-la em um lugar de “terapia social” (Morduchowicz, 2001).

Considerar a cultura musical dos alunos, assumir as experiências televisivas e ir além dela de uma maneira crítica pode ajudar os profissionais da área a cruzar as fronteiras culturais, como sugere Giroux (1999).

Um projeto de ação pedagógica na escola Vila Castelo poderia ser um programa de formação continuada que envolvesse os professores e alunos da escola, buscando valorizar as suas experiências cotidianas, sua vida no bairro e seus consumos midiáticos. A proposta é conhecer, integrar e ressignificar seus saberes musicais, questionando o que os alunos aprendem dentro da escola e, não menos importante, fora da escola.

Por que as crianças da periferia de um grande centro urbano querem cantar as músicas da mídia, que falam de amor, de traição e abandono, e não querem saber das músicas veiculadas na escola? O que há de errado no ensino de música na escola Vila Castelo, uma vez que as crianças raramente evocam repertório transmitido por ela? Hilty (2001, p. 122) reivindica que “alguém assuma a responsabilidade de tornar o ensino excitante”. No ensino da música, o repertório musical escolar corre o risco de ser engolido pelo repertório musical midiático. Não se trata de fazer uma hierarquia entre o repertório musical escolar e repertório musical da mídia. Cabe aos pesquisadores e à comunidade escolar investigar o que provoca nas crianças as diferenças de gosto musical e o que se passa nessas duas instâncias de aprendizagem musical.

Referências

- GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.
- HILTY, E. B. De Vila Sésamo a Barney e seus amigos: a televisão como professora. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Tradução George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 133-159.
- LURÇAT, L. *Tempos cativos: as crianças TV*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- MORDUCHOWICZ, R. *A mí la tele me enseña muchas cosas: la educación en medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado, 2000.
- STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In SILVA, L. H. da (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 98-145.

Ap^{re}(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas

Maura Penna

Departamento de Artes – UFPB
m_penna@zaz.com.br

Resumo. A partir de três cenas verídicas, este ensaio discute questões concernentes à relação com a música na vida e nas escolas. A primeira cena diz respeito à valorização da música grafada, em detrimento de outras práticas musicais que não têm como base a notação. Analisamos como a oposição entre a música popular e a música erudita tem se mantido e reproduzido historicamente e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas próprias de ensino-aprendizagem. Constatamos a ausência de professores de música em escolas de ensino fundamental, analisando como isso corresponde a um privilégio das escolas de música especializadas e a um descompromisso com a educação básica. Finalmente, discutimos a necessidade de considerar, no processo educativo, a diversidade de manifestações musicais – inclusive da indústria cultural – que fazem parte da vivência do aluno. Concluimos apontando que a permanência do modelo tradicional de ensino de música dificulta a renovação das práticas pedagógicas na área.

Palavras-chave: notação musical, ensino de música, conservatório

Abstract. This essay discusses issues pertaining to the relationship with music in life and in schools, based on three episodes, the first of which relates to valuation of notated music, in detriment of other musical practices that are not based on notation. It analyses the ways in which the opposition between popular and erudite music is culturally and historically maintained and reproduced, crystallizing distinct cultural practices and social values, as well as particular forms of teaching and learning. It notes the absence of music teachers in primary and middle schools, pointing out how it corresponds to a privilege of specialized schools of music and to a lack of commitment with basic education. Finally, it discusses the need to consider the diversity of musical expressions in the educational process, including those of the culture industry that are part of students' life experiences. It concludes arguing that the permanence of the traditional model of music teaching makes it difficult to renew pedagogical practices in the area.

Keywords: musical notation, music teaching, conservatory

Visando discutir algumas questões relativas à música na vida e nas escolas, vou sustentar a minha exposição na análise de três cenas reais, por mim vivenciadas, que considero bastante significativas.

1. Em Belém do Pará, no ano de 2000, fui a uma feira de artesanato em uma grande praça da cidade, onde encontrei uma barraca vendendo diversos instrumentos artesanais, interessantes e criativos, a maioria de percussão. Comprando alguns, conversei com o vendedor:

* Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada oralmente no I Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia / ABET, em Recife, em novembro de 2002.

— *É você que constrói esses instrumentos?*

— *Sim.*

— *Você é músico?*

— *Eu toco, mas não sou músico.*

— *Como você não é músico, se você toca?*

— *É que eu nunca estudei, e não sei ler música (partitura).*

E, por mais que eu insistisse que ele tinha uma verdadeira prática musical, ele continuava dizendo que não era músico.

Como mostra Vieira (2001, p. 44-45), em sua pesquisa sobre o modelo “conservatorial” na formação de professores de música, a cidade de Belém tem uma forte tradição no campo da música erudita e seu ensino, com instituições centenárias. Ligada ao Bispado do Pará e, especificamente, ao corpo artístico da Catedral, a Schola Cantorum, fundada em 1735, foi “a primeira escola de música local”, voltada para a formação de meninos – de famílias abastadas – para o coro. No entanto, a maior difusão da música erudita na cidade ocorreu no século XIX, em função da expansão econômica proporcionada pela exportação da borracha:

O desenrolar do século XIX permite observar três ações distintas: a importação de músicos-professores europeus, o trânsito de músicos locais entre o Pará e a Europa e a instalação de músicos de companhias líricas após a conclusão das temporadas nos teatros locais. [...] Estas foram as condições de eficácia da afirmação local da música erudita como bem cultural e de desenvolvimento do modelo de ensino, que contribuíram para garantir a preservação e a difusão dessa música, bem como para diferenciá-la de outras práticas musicais e de ensino, como as das bandas de música. (Vieira, 2001, p. 56).

Esse é, portanto, o contexto social e cultural, historicamente construído, no qual se situa essa primeira cena, permitindo compreendê-la melhor, na medida em que revela, também, o modelo dominante de ensino de música. Essa cena ilustra de maneira bem marcante a primazia da música notada, com a conseqüente noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira. Dessa forma, como discute Souza (1999, p. 206), “a leitura e escrita musical têm sido usadas muito mais como instrumentos de exclusão”: a idéia de que “eu não sei ler

música, logo não sei música” constitui uma representação que “tem contribuído para que muitos desistam de aprender música”.

A força do modelo da música notada é tal que chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas musicais – os quais são músicos, sem dúvida, já que música é essencialmente som. Muitos grupos culturais têm música sem necessariamente disporem de uma notação, que é o registro gráfico da organização sonora. Esse registro, de caráter abstrato e fruto de um processo histórico de construção e de convenção, atingiu ao longo de séculos, na cultura ocidental, um alto grau de complexidade e precisão – com relação à música de base tonal, pois correntes da música contemporânea já esbarraram nos limites dessa notação, exigindo inovações. Por si mesma, a partitura não é, portanto, música; é apenas uma representação simbólica – sem dúvida imensamente útil para o registro, previsão e comunicação, permitindo “fixar o texto musical” e repeti-lo, além de ajudar a “perceber sua estrutura e organização”, como diz Souza (1999, p. 210). Assim, uma música pode ser concebida (sob a forma da partitura de uma composição, por exemplo) sem ser “dada a existir” sonoramente, não se realizando como música: é música potencial, virtual, pretendida, mas não concretizada. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Schafer (1991, p. 307): “Música é algo que soa. Se não há som, não é música.”

Situação semelhante à desta primeira cena foi discutida por Assano (2001), com base em relatos de chorões do Rio de Janeiro, do final do século XIX, início do século XX. Eram músicos populares envolvidos com o chorinho (hoje assim chamado), capazes de improvisar, compor e executar seus instrumentos com maestria. No entanto, consideravam que “não sabiam música”, conhecimento este que estaria nas mãos daqueles que sabiam ler uma partitura ou que conheciam teoria ou harmonia, mesmo que não se mostrassem capazes de uma prática musical tão rica. Questiona, pois, a autora: “Afim, quem ‘sabe’ música? Não ‘sabe’ música o seresteiro que usando brilhantemente seu ouvido, acompanha seus parceiros para que tonalidades forem?” (Assano, 2001, p. 6).

Manifesta-se, nesses exemplos, a histórica dicotomia entre música erudita e música popular, entre música notada e música “soada” – digamos assim. A oposição entre essas duas formas de produção musical tem se mantido e reproduzido histórica e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas

próprias de ensino-aprendizagem, com seus espaços característicos¹. Nesse sentido, vale lembrar que a sociedade brasileira não participou do processo histórico de gestação da notação, gerado na cultura européia, o que repercutiu sobre o nosso fazer musical:

Tendo sido recebidas de favor a escrita e a imprensa, a História da Música Americana mostrou-se, desde cedo, pouco comprometida com esses “avanços” que só experimentou como doações. Traçou, por isso, seu rumo fundada na transmissão oral e na recepção aural, mais do que nos aspectos notadamente visuais marcados pelo predomínio dos registros escritos. [...] O “analfabetismo” musical ainda vigente no Brasil nunca foi e não é um aspecto obrigatoriamente negativo com relação à Música Brasileira. Talvez até seja, ao contrário, fator de determinação de um vigor próprio e característico de nossa cultura musical que, não dando tanta importância ao registro escrito, desenvolveu diversas escolas musicais informais, responsáveis pela formação de grandes músicos no contexto musical de nosso país, como de resto sucedeu em todo continente americano. (Jardim, 2002).

Desse modo, nos espaços da música popular, muitas vezes a formação e prática musicais – inclusive de artistas que se inserem com sucesso na indústria cultural – independem da leitura e escrita. Um desses grandes músicos, reconhecido inclusive no exterior, é Djavan, que, mesmo sem formação acadêmica – aprendeu violão sozinho, olhando, ouvindo e acompanhando as cifras em revistinhas –, é compositor, arranjador, cantor, instrumentista²:

Djavan já gravou com Quincy Jones, Stevie Wonder, Paco de Lucía e muitos outros grandes cartazes internacionais. Não se passa um dia sem que músicos sérios, americanos, europeus não se debrucem sobre suas canções, tentando descobrir o que torna suas harmonias tão complexas. Devem ficar estatelados ao descobrir que Djavan não é um produto de conservatórios, de Berkless ou Juilliards, mas daquela mistura bem brasileira, de altofalante da praça de Maceió, métodos de violão comprados no jornaleiro, conjuntinho de bailes de subúrbio e muitas madrugadas em boates da zona sul [do Rio de Janeiro]. Foi disso que ele resultou.³

Por sua vez, a “academia” – guardiã da música erudita e notada – é o “conservatório”, que aqui tomamos como o padrão das escolas de música. Esse modelo privilegia a escrita como fonte

do conhecimento musical, de modo que uma de suas características marcantes é “tomar a partitura como música”, nos termos de Jardim (2002). Vale ressaltar que, quando falamos do conservatório como representante das escolas de música de caráter técnico-profissionalizante, não temos por referência instituições concretas específicas – que têm suas particularidades –, mas antes um padrão cultural *tradicional* de ensino de música, bastante difundido e ainda dominante. Calcada em grande parte no Conservatório de Paris – fundado em 1795 (Vieira, 2001, p. 47) –, a tradição desse tipo de ensino se mantém como referência, sendo bastante resistente a transformações. Como mostra Hobsbawm (1997, p. 10), o “objetivo e a característica das ‘tradições’ [...] é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição.” Dentro dessa tradição, portanto, mantém-se o direcionamento do ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, em função da prática de instrumentos tradicionais, num modelo que é atrativo na medida em que “serve para a perpetuação de algo estabelecido”, como apontam Mendes e Cunha (2001, p. 85).

Questionar a tradição, ultrapassar a oposição entre essas distintas práticas musicais e suas formas de ensino-aprendizagem, em prol de uma concepção ampla de música que considere toda a multiplicidade de manifestações como significativa, são condições indispensáveis para um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Por que a escola discrimina o músico que “tira as músicas de ouvido” e supervaloriza o que lê a partitura? Por que desvaloriza o músico que “faz música”, e supervaloriza o músico que “sabe música”? [...] Para a construção de uma escola de música incluyente, é preciso que o “conhecimento científico”, escondido muitas vezes sob o discurso musical acadêmico, dialogue com o discurso musical das ruas, sem hierarquização, para que, tanto um quanto outro, possam ser enriquecidos. (Assano, 2001, p. 6).

2. Um aluno meu estava concluindo a Prática de Ensino da Música, em vias de se graduar na Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No curso da disci-

¹ Sem dúvida, essas práticas musicais e culturais, assim como seus processos educativos, interpenetram-se e entrecruzam-se dinamicamente, numa multiplicidade de formas possíveis. No entanto, referimo-nos às visões de mundo e às representações de música dominantes, com seus respectivos padrões de ensino. Sobre o valor social e culturalmente atribuído à notação e à música grafada, Souza (1999, p. 206-207) refere-se ao uso, pela mídia e pela publicidade, da “partitura musical como valor simbólico de *status* ou *prestígio*”.

² Conforme acessos, em 20 de agosto de 2003, de: a) texto de Betina Dowsley, de julho de 2001, disponível em <http://www.djavan.com.br/imgs/trajetoria_r2_c1.gif>; b) entrevista, datada de 1999, disponível em: <http://www.djavan.com.br/pop_sala_imprensa_entrevista.htm>.

³ Apresentação ao CD *Bicho Solto*, disponível em: <http://www.djavan.com.br/pop_disco_bicho_solto.htm>, acesso em: 20 ago. 2003.

plina, havíamos discutido questões relativas à música nas escolas de educação básica, à necessidade de um compromisso com esse tipo de educação, etc., e todos os alunos realizaram estágio em turmas de ensino fundamental, em escolas públicas e particulares. Este aluno, especialmente, havia se dedicado às aulas com entusiasmo e grande envolvimento, realizando um excelente trabalho. Apesar de tudo isso, ao final da disciplina, ele me disse:

— *Eu gostei das aulas e concordo com você que é muito importante a música na escola. Mas, sabe, eu vou mesmo é dar aula particular de bateria. É muito mais fácil...*

Significativamente, esse aluno tinha toda uma trajetória na música popular, em bandas de rock, tendo seu aprendizado musical básico se realizado em contextos não-formais. Seus estudos formais iniciaram-se apenas por ocasião de seu ingresso na Licenciatura em Educação Artística, onde as disciplinas voltadas para os conteúdos específicos de música costumam ser ministradas em moldes tradicionais. O aluno mostra que enfatiza a prática instrumental, o que também é um valor no ensino conservatorial.

Essa cena ilustra, através de um exemplo pessoal, uma tendência já observada por vários estudiosos, em diferentes circunstâncias: o privilégio de um ensino de música em moldes mais tradicionais, com um enfoque técnico-profissionalizante – ou seja, em função da formação de músicos, “independentemente do fato de estes [estudantes] seguirem ou não a carreira musical”, como dizem Mendes e Cunha (2001, p. 85). A preferência por práticas pedagógicas desse tipo e pela atuação profissional onde elas são dominantes – seja em escolas especializadas (conservatórios, departamentos e escolas de música), seja como professor particular de instrumento – contribui para a significativa ausência de professores de música em escolas regulares de educação básica.

No estado de Minas Gerais – onde existem cursos superiores de música e um grande número de conservatórios, inclusive da rede pública –, o projeto Música na Escola, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nos anos de 1997 e 1998, com o fim de incentivar o ensino de música nas escolas estaduais de Belo Horizonte, encontrou um quadro similar. Assim, o projeto optou por trabalhar com os professores de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, inclusive em decorrência do número extremamente reduzido de professores com formação em música atuando nas escolas em turmas de 5ª à 8ª séries⁴. No mesmo sentido, afirmam Morato et al. (2003) que “historicamente, os profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia atuam, na sua maioria, nos quatro Conservatórios da rede estadual localizados no Triângulo Mineiro. Assim, em pouquíssimas escolas [regulares] ocorrem aulas de música”.

Corroboram, ainda, essa ausência de professores de música em escolas de educação básica Hentschke e Oliveira (2000, p. 50), quando afirmam que: “Atualmente, poucas escolas da rede de ensino (na maioria, escolas particulares) oferecem educação musical desvinculada das demais artes, sob orientação de um professor especialista.”

Esses problemas também foram constatados através da análise de dados de pesquisas de campo (Penna, 2002a; 2002b)⁵ sobre a situação do ensino de arte nas escolas públicas de educação básica da Grande João Pessoa (GJP), capital da Paraíba⁶. Retomamos aqui, de uma forma bem sucinta, alguns dados acerca do *ensino fundamental*, que consideramos mais significativos, justamente por ser este o nível de ensino em que existe o compromisso do Estado com a gratuidade, sendo maior, portanto, o número de escolas públicas. Neste nível, a pesquisa foi realizada com turmas de 5ª à 8ª séries, por serem aquelas em que costu-

4 Conforme exposição de Carlos Kater, no VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, em 1998. A respeito do projeto Música na Escola, ver Kater et al. (1999).

5 As pesquisas de campo foram desenvolvidas pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, de 1999 a 2002, através do PROLICEN/Programa das Licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, sob a nossa coordenação, contando com a participação de professores e alunos (como bolsistas) da Licenciatura em Educação Artística. Agradecemos a todos os participantes, e especialmente a valiosa colaboração, em todas as etapas das pesquisas, do professor Vanildo Marinho, responsável pelo tratamento estatístico dos dados. Os textos dos relatórios de pesquisa estão disponíveis no site de nosso Grupo de Pesquisa: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Os relatórios das duas etapas da pesquisa sobre o ensino fundamental estão agora reunidos em Penna (2002a), que apresenta dados sobre a totalidade das escolas públicas estaduais e municipais. Tomando como base dados dessas pesquisas, desenvolvemos uma análise acerca da música na escola – sua presença (ou não) no espaço curricular de Arte –, em artigo publicado na *Revista da ABEM* (Penna, 2002c), onde são apresentados detalhadamente os dados estatísticos a respeito. Ver também Penna (2001a). Retomamos aqui, em linhas gerais, os pontos mais significativos dessa análise.

6 A Grande João Pessoa engloba ainda os municípios de Cabedelo, Santa Rita e Bayeux.

ma atuar o professor com formação superior na área específica de arte, abarcando as 152 escolas públicas estaduais e municipais e 186 professores, tendo a coleta de dados⁷ sido realizada durante os anos letivos de 1999 e 2000 (Penna, 2002a).

Nas redes públicas da GJP, é bastante alto o índice de professores com graduação na área⁸, dentre os responsáveis pelas aulas de Arte no ensino fundamental: 86 % (160) dos professores, sendo a Licenciatura em Educação Artística da UFPB o curso formador de quase todos⁹. Refletindo a multiplicidade interna da área, a habilitação dos professores é bastante diferenciada, valendo ressaltar que parte deles tem mais de uma. No entanto, foram encontrados apenas 9 com habilitação em música, ou seja, 4,8 % do total de 186 professores. Artes plásticas é a habilitação predominante, assim como a linguagem mais abordada em sala de aula. Evidenciando uma tendência à atuação polivalente – ou seja, uma abordagem integrada das várias linguagens artísticas –, não há uma relação direta e fechada entre a habilitação e o conteúdo abordado na prática pedagógica, pois as artes plásticas são trabalhadas por professores de todas as formações, enquanto desenvolvem atividades musicais professores com habilitação apenas em artes plásticas ou em artes cênicas.

Nesse sentido, 60 professores de Arte do ensino fundamental – 32,3% do total – informam abordar música em suas aulas, apesar de apenas 9 terem formação específica, como já visto. O trabalho pedagógico com música tende, assim, a ser esporádico e superficial, ou até inadequado. Mas deve-se levar em conta que diversos professores relatam experiências musicais, com predominância da participação em coral, sendo marcante o envolvimento com a música popular, pois as indicações a respeito ultrapassam o reduzido número de professores com habilitação na área. Os professores relatam significativa freqüentação a *shows* de música popular – 126 indicações, se somarmos “com freqüência” e “às vezes” –, que, contudo, contrasta fortemente com a freqüentação a concertos de música erudita. Numa oposição que reflète a histórica dicotomia entre esses dois campos de produção musical, esses últimos recebe-

ram o maior número de indicações “nunca” (por 106 professores) e o menor índice de “com freqüência” (22 menções). A música está, portanto, presente de múltiplas formas na vida de parte dos professores que não têm estudos formais, indicando que os cursos nesse campo não estão sendo capazes de estabelecer relações com seus interesses e experiências de vida.

Como já indicado, música é a habilitação menos freqüente entre os professores, assim como entre os concluintes da licenciatura plena em Educação Artística da UFPB: apenas 11,7% do total de concluintes, num período de 10 anos¹⁰. Mesmo nesse quadro, é bastante expressivo o índice de professores de Arte com essa habilitação nas escolas públicas: no ensino fundamental, somente 9, ou seja, menos de 5% dos 186 professores. E os demais formandos em música, onde estão? É sabido que vários ex-alunos do curso atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas – o que vem reforçar, mais uma vez, a tendência de preferência pela atuação profissional em escolas especializadas.

Sem dúvida, muitos fatores levam a tal situação, entre eles a desvalorização social do magistério – especialmente da educação fundamental –, que se reflète inclusive nos baixos salários. Neste sentido, as escolas especializadas, de qualquer tipo, são instituições mais prestigiadas e que podem possibilitar uma melhor remuneração. No entanto, isso é apenas uma possibilidade, na medida em que o corpo docente de escolas de música que integram redes públicas costuma estar sujeito ao mesmo plano de carreira e de salários dos demais professores. A questão salarial, por si só, não parece ser, portanto, o fator determinante, sendo necessário considerar que os vários tipos de escolas de música são espaços de atuação que têm correntemente como referência a música erudita e orientações pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante, mantendo o valor da prática musical em si – e especificamente da prática instrumental. São, pois, instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que encontra ressonância na própria formação dos professores, ao mesmo tempo em que não é compatí-

7 O instrumento de coleta foi o “formulário” – ou seja, questionário aplicado e “preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”, como definem Lakatos e Marconi (1988, p. 187-188) –, sendo os dados obtidos tratados estatisticamente com o uso do programa SPSS (para Windows).

8 Consideramos como tendo formação na área os professores que concluíram ou estão cursando uma graduação no campo da arte. Estes últimos são minoria: 3,2 % (6).

9 Apenas três professores não se formaram nesse curso.

10 Formaturas do 2o semestre de 1991 ao 1o semestre de 2001, conforme dados fornecidos pela coordenação do curso de Educação Artística da UFPB, em abril de 2002. Informações mais atualizadas não estão disponíveis.

vel com as difíceis condições de trabalho das escolas públicas de ensino fundamental e suas exigências desafiadoras, especialmente para aqueles cuja formação não envolveu um compromisso real com essas escolas e com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. Nesse contexto, então, as escolas de música tornam-se prediletas.

O resultado dessa preferência pela prática pedagógica e a atuação profissional em escolas de música é a reduzida atuação de educadores musicais nas escolas regulares de ensino fundamental, no espaço curricular da aula de Arte, que é um espaço possível e, em princípio, de maior alcance social. Mesmo considerando-se o menor número de cursos específicos (licenciaturas em música ou em educação artística, habilitação), em relação às demais linguagens artísticas, isso revela um descompromisso com a música na educação básica.

Há análises que tributam à Educação Artística, cuja obrigatoriedade no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus foi estabelecida através da lei nº 5692/71, a responsabilidade por essa situação escolar (ver, por exemplo, Fonterrada, 1998, p. 20). No entanto, como discutimos detalhadamente em texto preparado para o fórum *Políticas Públicas em Educação Musical*, que integra a programação do *XII Encontro Anual da ABEM* (Penna, 2003)¹¹, desde essa ocasião até os dias de hoje, não há diferenças significativas entre a matéria escolar Educação Artística e a atual Arte quanto a uma garantia real da presença do ensino de música na educação básica: nos dois casos, não há uma norma oficial que indique especificamente a sua obrigatoriedade em todo o país, de modo que a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes. A atual LDB (lei nº 9394/96) refere-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio estabelecem um *espaço potencial* para a música no currículo, como parte do campo da arte, sem no entanto assegurar a sua *efetiva presença* na prática escolar, presença esta que depende, em última instância, das decisões pedagógicas de cada escola.

Não se pode esquecer ainda que, a partir 1971, houve uma maior expansão da rede pública de ensino, pois antes da lei nº 5692 não havia compromisso de o Estado oferecer educação pública e gratuita pelo período de oito anos (por todo o 1º grau, atual ensino fundamental). Assim, não é possível, por outro lado, esboçar uma comparação válida entre os distintos momentos e contextos históricos da implantação da Educação Artística e do programa do canto orfeônico – sem dúvida uma importante experiência de música na educação, que procurou abarcar todas as escolas públicas do país¹², e que ainda hoje é lembrada como referência quando se fala de música na escola. No entanto, nunca é demais lembrar que o canto orfeônico foi implementado sob um regime de força, no quadro de um país eminentemente agrário, com um índice de escolarização extremamente reduzido – em 1940, 68% da população era rural, e apenas 21,43% dos habitantes entre 5 e 19 anos tinham acesso à educação formal.

Nessa época, a falta de professores com qualificação adequada em quantidade suficiente já se mostrava como um problema, comprometendo a efetiva implantação do projeto do canto orfeônico (Fucks, 1991, p. 123). Esse problema persiste ainda hoje, pois, ao constatar a ausência da música nas escolas de educação básica, é preciso admitir que não seria possível contar com professores com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para ocupar todos os possíveis espaços na prática escolar. Antes de mais nada, portanto, é preciso assumir um compromisso com a educação musical nas escolas, o que implica buscar alternativas metodológicas que se mostrem eficazes para as suas condições, tantas vezes desfavoráveis. Que se mostrem, ainda, capazes de atender às necessidades desse contexto escolar e seu alunado, para os quais não cabe um ensino de música de caráter técnico-profissionalizante, em moldes conservatoriais, infinitamente distantes da vida cotidiana.

3. Numa assembléia geral de uma associação da área de música, um de seus membros propõe uma moção contra a mídia, em protesto contra o baixo nível das músicas veiculadas.

11 Texto disponibilizado no site da ABEM, em: <<http://www.ufu.br/abem>>, por ocasião da preparação do *XII Encontro Anual da ABEM* (Florianópolis, em outubro de 2003), a ser posteriormente publicado nos anais.

12 O canto orfeônico foi tornado obrigatório nas escolas públicas do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), através do Decreto no 19.890, de 1931, ainda sob o governo provisório de Getúlio Vargas. Em 1942, no mesmo ano em que também foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, sua obrigatoriedade para todo o país foi estabelecida através de decreto, já sob o regime ditatorial do Estado Novo – que se estendeu de 1937 a 1945 (ver Fonterrada, 1994, p. 75; Fucks, 1998, p. 82).

A lógica da produção massificada de bens culturais, com sua padronização excessiva correlacionada com a homogeneização do gosto e a ampliação do consumo, só pode ser compreendida e criticada no quadro maior do momento histórico em que vivemos. Nas sociedades capitalistas e industriais, centradas no mercado de consumo, os bens culturais tornaram-se mercadoria, e o mesmo acontece com a música. Daí a repetição incessante de fórmulas composicionais, com pequenas variações para configurar uma novidade, mas uma novidade que possa ser reconhecida como familiar, compreensível e, portanto, significativa; suficientemente “nova”, no entanto, para levar à compra do novo “sucesso das paradas”.

Esse processo (que sem dúvida envolve massificação) integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo, até porque a história, permeada de contradições, não anda para trás. É certamente mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico, de modo a torná-los aptos a participar mais ativamente da produção cultural coletivamente produzida. A educação musical, na escola básica, tem como objetivo uma mudança na experiência de vida, no modo de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano – ou seja, seus resultados precisam ser capazes de ultrapassar os muros da escola.

Defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão. É preciso lembrar que inúmeros processos estão envolvidos nesta questão:

Exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência – justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós. Em contrapartida, costumamos “estranhar” a música que não faz parte de nossa experiência. Quem é que já não ouviu alguém dizer – ou até mesmo disse – a seguinte frase: “isto não é música”? Esta atitude em relação à música do outro pode ser encontrada, por exemplo, por parte de um músico erudito em relação ao rap, de um velho seresteiro em relação ao barulhento rock do filho do vizinho, de um jovem roqueiro em relação à música erudita contemporânea, ou de um fã de música sertaneja em relação a uma música indígena. (Penna, [1999], p. 15-16).

Cabe, pois, abordar a questão do gosto criticamente, compreendendo, como mostram Bourdieu e Darbel (1985), que o gosto revela uma competência estética, sendo produto de um capital cultural desenvolvido gradualmente, desde a infância, através da freqüentação e familiarização com determinados bens simbólicos, o que depende, portanto, do ambiente sociocultural em que se vive. Nesse sentido, Subtil (2003), em sua pesquisa sobre a recepção da música mediática entre crianças de 9 a 11 anos, comenta: “A análise dos dados revela que a falta de familiarização com o universo erudito ou com a ‘cultura legítima’, no caso a música clássica, decorre da ausência do ‘capital cultural’ [...]. A maioria das crianças entrevistadas afirma não conhecer o universo da cultura erudita, considerando-o estranho, longínquo e inacessível.” (Subtil, 2003, f. 24).

Devemos considerar, ainda, que a música da mídia permeia, em menor ou maior grau, a vida cotidiana de praticamente todos os cidadãos brasileiros. Por outro lado, nem tudo que é produzido pela indústria cultural é necessariamente ruim, e qualquer polarização entre ela e uma arte “verdadeira” ou “superior” acaba sendo reducionista, mecânica, ou mesmo simplesmente falsa. Afinal, como mostra Faraco (2001),

A questão é certamente muito mais complexa do que sugerem as simples dicotomias. Nunca é demais lembrar que Shakespeare escrevia suas peças para serem apresentadas como entretenimento num teatro popular; ou que *Memórias de um Sargento de Milícias*, hoje um clássico da literatura brasileira, foi escrito na forma de folhetim (isto é, capítulos semanalmente no jornal para consumo imediato), muito semelhante, nesse sentido, às novelas de televisão de hoje; ou que compositores como Bach ou Mozart (para citar só dois) escreveram muitas de suas peças sob encomenda direta de seus mecenas para ornamentar festas, eventos do cotidiano ou preencher horas de ócio. (Faraco, 2001, p. 128).

A proposta para música dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (Brasil, 1997, 1998; Penna, 2001b), uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, aponta para uma concepção de música bastante aberta, que considere a diversidade de manifestações musicais, trazendo o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular. A proposta para as 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, especialmente, busca uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, buscando ampliar o alcance e a qualidade de sua experiência estético-musical.

No entanto, uma das grandes dificuldades para a concretização de uma educação musical

desse tipo é a própria formação do professor, correntemente centrada em um ensino tradicional, moldado pelo conservatório, pelo padrão da música erudita e da música notada. Como partir da realidade do aluno, incorporar na prática pedagógica a sua vivência, o seu universo musical, se não há disposição em conhecer as músicas de seu mundo? Como desenvolver o senso crítico, ampliar e aprofundar a sua experiência, se sua vivência é desconsiderada, desqualificada e desvalorizada? Como desenvolver a sua autonomia, para que possa realizar suas próprias escolhas diante dos produtos da indústria cultural, se é mantida uma distância infinita entre a música da escola e a música da vida?

É possível atuar pedagogicamente para a expansão do universo musical e o desenvolvimento do senso crítico, embora certamente não seja fácil. Para tal, não há receitas prontas ou garantidas: a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas cul-

turais. Passa, ainda, por duas importantes atitudes inovadoras:

1) Em lugar da acomodação que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, [...] a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente;

2) Em lugar de se prender a um determinado "padrão" musical, [...] encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento. (Penna, 1999, p. 17).

Cabe reconhecer, finalmente, que a predominância do modelo conservatorial, a sua força como padrão de um "ensino sério de música", a falta de questionamento desse modelo são fatores que dificultam, atrasam ou até mesmo impedem a construção de um sólido compromisso com a música nas escolas de educação básica, assim como a busca de alternativas pedagógicas eficazes para esse contexto escolar e suas necessidades próprias. Antes de mais nada, portanto, deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando olhar além.

Referências

- ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Reflexões acerca das concepções de conhecimento no contexto dos chorões. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public. 10. ed. rev. e aum. Paris: Editions de Minuit, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. v. 6 (Arte).
- _____. Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries): arte. Brasília, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-131.
- FONTELETTA, Marisa Trench de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1994. p. 69-83.
- _____. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. Arte políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. *Anais...* Brasília: [s.n.], 1998. p. 15-27.
- FUCKS, Rosa. O discurso do silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- _____. Educador musical: leigo ou especialista. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. Arte políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. *Anais...* Brasília: [s.n.], 1998. p. 79-87.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47-64.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.
- JARDIM, Antonio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural*: Revista da Escola de Música Villa-Lobos, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 105-112, jun. 2002.
- KATER, Carlos et al. Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* [s.l.]: ABEM, 1999. p. 114-122.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1988.
- MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 79-114.

MORATO, Cintia Thaís et al. Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 5, fev. 2003.

PENNA, Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de Arte: Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo*, [s.l.], v. II, n. III, p. 14-17, [1999].

_____. O (des)compromisso com a música no ensino fundamental: uma reflexão. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001a. 1 CD-ROM.

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. p. 113-134.

PENNA, Maura (Coord.) *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa* [Relatório de pesquisa]. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002a.

_____. *A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa* [Relatório de pesquisa]. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002b.

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

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. 2003. Mimeografado.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. p. 205-214.

SUBTIL, Maria José Dozza. *Crianças e mídias: o espírito dionisíaco no consumo musical*. Tese (Doutorado)–UFSC, Florianópolis, 2003.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música*. Belém: Cejup, 2001.

A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia

Nair Pires

Departamento de Artes - UFOP
nairpires@brfree.com.br

Resumo. Este artigo discute alguns dados provenientes de pesquisa que investigou a identidade das licenciaturas na área de música. Dentro de um programa de investigação qualitativa, e tomando como objeto de estudo seis cursos de licenciatura, buscamos apreender os aspectos que têm delineado a identidade desses cursos. Os resultados da pesquisa apontam que a manutenção da multiplicidade da área artística trouxe consigo o pressuposto da polivalência, que se encontra presente no discurso oficial e nas práticas políticas no Estado de Minas Gerais. Em decorrência desse fato e da multiplicidade de nomes para os cursos de formação de professores de música, encontramos hoje no Estado de Minas Gerais a hierarquização das licenciaturas tanto nos concursos públicos quanto nos estágios dos licenciandos. Esses resultados podem nos ajudar a vislumbrar, senão todas, algumas implicações deste momento histórico, levando pistas para os futuros caminhos a serem conquistados pela área de música.

Palavras-chave: licenciatura, políticas públicas, multiplicidade

Abstract. This paper takes data from a research that investigated the identity of music teachers' initial education courses. The research uses a qualitative investigation program over six courses to define the features that identify them. The results show that the multiplicity in the artistic field brings a presumed multifunction feature that is present in the official discourse and in the political practices at the State of Minas Gerais. Besides this, there is a multiplicity of names for the courses that graduate music teachers. Both facts cause a hierarchy of the music teachers, found in the public contests and apprenticeships. These results can help us to have a glimpse of some implications at this historical moment, pointing to clues about future ways to be achieved in the field of Music.

Keywords: licentiates, public politics, multiplicity

Introdução

As licenciaturas na área de música representam a única possibilidade de profissionalização superior do professor de música no Brasil, tendo como principal *locus* de formação a universidade. No entanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre os aspectos que caracterizam a

identidade das licenciaturas na área de música. Quais concepções, valores e crenças têm orientado a formação do professor de música? Quais aspectos têm sido priorizados? Quais os fatores que têm interferido na construção da identidade dos cursos?

No âmbito deste artigo, serão apresentadas algumas reflexões extraídas da minha dissertação de mestrado¹, que teve como objetivo investigar a identidade das licenciaturas na área de música. Dentro de uma proposta de investigação qualitativa (Lüdke; André, 1986) buscamos apreender quais as concepções, valores e crenças têm norteado o processo de formação dos professores de música nos cursos de licenciatura. Para tanto, tomamos como objeto de estudo seis cursos de licenciatura na área de música, dos sete existentes no estado de Minas Gerais, na perspectiva de delinear a identidade das licenciaturas na área de música.

Como opção metodológica, realizamos inicialmente a análise documental, considerada apropriada para "ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta" de dados (Holsti apud Lüdke; André, 1986, p. 39). Quanto à natureza dos documentos, utilizamos nessa pesquisa a produção teórica da área de educação em geral e, em especial, da área de música, o que nos permitiu aprofundar os estudos e o entendimento sobre as atuais críticas e propostas apontadas pelos autores para a formação do professor de música. Os projetos político-pedagógicos dos cursos foram utilizados como forma de compreender o que está sendo idealizado para a formação do professor de música, e a partir da verificação dos pontos comuns e divergentes, assim como das concepções adotadas, procuramos analisar os limites e as possibilidades de transformação das propostas de formação do professor nesses cursos.

Além desses materiais, recorremos a alguns documentos oficiais que regulamentam o ensino de música nas escolas públicas, assim como a formação do professor de música, trazendo à luz concepções e contradições, contidas nas propostas oficiais, e suas conseqüências para o ensino musical no país nos diversos níveis da educação. A análise documental nos permitiu verificar, dentro de uma perspectiva histórica, social e política, elementos fundamentais para a condução da reflexão sobre a identidade dos cursos de licenciatura na área de Música.

Compreender a formação do professor nos cursos de licenciatura na área de música significa, portanto, entender os valores, concepções e crenças que estão orientando as ações educativas. Para tanto, realizamos o grupo focal, que é um tipo de entrevista coletiva, com o objetivo de apontar algu-

mas questões a serem discutidas pelo grupo. Entendemos que o grupo focal é a técnica de coleta de dados mais indicada para este tipo de pesquisa qualitativa, visto que possibilita aos participantes se expressarem de maneira natural, desenvolvendo suas respostas fora de um formato estruturado. Ao dar lugar ao diálogo entre os participantes, o uso do grupo focal permite ao pesquisador identificar como a idéia vai sendo gradativamente construída no grupo, proporcionando maiores oportunidades de examinar as relações entre os participantes e as perspectivas que têm em relação ao assunto (Krueger; Casey, 2000).

A realização do grupo focal se deu a partir de dois objetivos. Primeiro, como opção metodológica, decidimos dar voz aos professores formadores, com o objetivo de captar o que pensam sobre o momento atual dos cursos de licenciatura na área de música e como se posicionam diante desse contexto, buscando elementos que nos ajudassem no entendimento da questão de pesquisa. Segundo, criar, em nível estadual, um fórum de discussão de coordenadores e professores de cursos de licenciatura na área de música, com o objetivo de levantar problemas, críticas e sugestões de ações concretas, e, a partir de então, elaborar coletivamente um documento final que pudesse se tornar mais um instrumento de atuação política das licenciaturas mineiras junto aos órgãos competentes. Esse encontro, realizado no dia 13 de dezembro de 2002, em Belo Horizonte, foi coordenado pela pesquisadora que o denominou de *I Fórum Mineiro das Licenciaturas na Área de Música*.

Procuramos, também, obter informações sobre o encaminhamento que vem sendo dado às políticas públicas de contratação de professores para a área de música, e, para isso, nos dirigimos à Secretaria Estadual de Educação em busca de informações. Realizamos, então, uma entrevista individual, com o objetivo de apreender qual concepção de arte e ensino de arte tem norteado as decisões políticas e, conseqüentemente, as possibilidades de construção dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o perfil de professor desejado nas escolas da rede pública estadual. Tínhamos como objetivo captar o discurso dos sujeitos, compreendendo o significado que eles atribuem às situações, eventos e processos presentes no seu cotidiano. Diante disso, optamos pela entrevista semi-estruturada, que é "um estilo de en-

1 A dissertação de mestrado, intitulada *A Identidade das Licenciaturas na Área de Música: Múltiplos Olhares sobre a Formação do Professor*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa Dra Ângela I. L. F. Dalben.

trevista informal [...] [que] utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa” (Burgess, 1997, p. 112). Essa opção se deve ao fato de que essa forma de entrevistar proporciona aos informantes “uma oportunidade para desenvolver as suas respostas fora de um formato estruturado” (Burgess, 1997, p. 112). Analisamos também o edital que regulamentou o último concurso público para professores no Estado de Minas Gerais, assim como os conteúdos das provas aplicadas.

A multiplicidade na área artística

A década de 60 representa um marco histórico da educação musical nas escolas públicas, e, no âmbito da prática pedagógica, constitui-se no último momento de ruptura metodológica. O canto orfeônico, presente nas escolas desde a década de 30, cede sua hegemonia a outro paradigma metodológico – a pedagogia da criatividade. Advinda da arte-educação dos anos 50, essa pedagogia torna-se institucional na década de 60, sendo assimilada pelas escolas públicas como “pró-criatividade”, traduzindo-se em práticas polivalentes baseadas em atividades improvisadas, com ênfase no processo em detrimento do produto (Fuks, 1991).

A inserção da “pró-criatividade” nas escolas públicas coincide com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/61, que se constitui no primeiro desenho de organização do ensino brasileiro. De acordo com essa lei, a música não era obrigatória nos currículos escolares, sendo sua presença de caráter opcional. A forma enxuta de redação da lei gerou várias dúvidas nos estabelecimentos escolares com relação à natureza da música na composição dos currículos.

A partir do estudo da legislação educacional da década de 60, constatamos a pluralidade de lugares ocupados pela música na estrutura curricular dos cursos de professores: disciplina optativa, prática educativa e atividades complementares de educação artística, sendo todas de caráter opcional e princípios contrapostos². Porém, nos currículos do antigo ensino primário, a música se inseria como prática educativa, que em oposição às disciplinas, guardavam uma função formativa de natureza prática, “obedecendo a critérios mais elásticos”, não se constituindo portanto em um campo de saber sistematizado (Parecer nº 131/62 – CFE).

Por tratar de maneira indefinida o conhecimento artístico, tendo como acento principal a formação de hábitos, a legislação da década de 60 dá margem à institucionalização da “pró-criatividade” no interior das escolas públicas, que se torna o germe da polivalência das práticas pedagógicas e do caráter múltiplo da área artística. Apesar do canto orfeônico estar previsto na legislação oficial nos anos 60, no cotidiano escolar ele foi sendo paulatinamente abandonado, cedendo sua hegemonia na década de 70 à “sedutora” pedagogia da criatividade.

A partir da década de 70, os professores vão experimentar “o sabor da liberdade pós-orfeônica” (Oliveira, A., 1992, p. 38). Com a implantação da Lei nº 5.692/71, que institui a Educação Artística como componente curricular obrigatório nas escolas públicas (art. 7º), a “pró-criatividade” vai encontrar um campo fértil para vivenciar seu apogeu, amparada legalmente pela concepção de que “a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados”, e sua ênfase deve ser na “expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade [...], no desenvolvimento da imaginação” (Parecer nº 540/77).

Com a nova lei, o ensino da educação artística entra para os currículos de 1º e 2º graus nas múltiplas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas, música e desenho (Resolução nº 23/73). Diante dessa determinação, a Lei nº 5692/71 oficializa não só as práticas e concepções presentes nas escolas públicas desde a década de 60 (Fuks, 1991), como também a multiplicidade da área artística (Penna, 2002). Coerente com este pensamento, essa lei mantém e reforça a concepção de integração através da criação das licenciaturas polivalentes, que tinham como objetivo a formação de professores em diversas áreas artísticas. Nesse momento histórico, a multiplicidade da área artística e a polivalência das práticas pedagógicas, além do amparo legal, estão presentes tanto no interior das escolas públicas quanto nos cursos de formação de professores (Penna, 2002).

A música, a partir da Lei nº 5692/71, torna-se uma das linguagens artísticas previstas para a educação artística nas escolas. Por sua vez, a Educação Artística era uma subárea de conhecimento que, juntamente com os cursos de Letras e Educação Física, formava um campo de conhecimento maior, denominado Comunicação e Expres-

2 Normas para o Ensino Médio de 1962; Portaria no 69/62 – CFE; Instruções da Diretoria de Ensino Secundário – Circular no 1/62; Parecer no 331/62 – CFE; Parecer no 383/62 – CFE.

são (Indicação nº 23/73). Além disso, dentro dessa hierarquia do conhecimento, a Educação Artística converteu-se em “atividade”, que, entendida como lazer, “não [era considerada] uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Parecer nº 540/77). Nesse momento, temos claramente a equivalência entre o conceito de prática educativa presente na LDB/61 e o conceito vigente de atividade, ocorrendo apenas uma mudança de nomenclatura.

Em meados dos anos 90, novas políticas educacionais surgem no Brasil. Com a promulgação da Lei nº 9.394 – LDB/96, são apresentadas as novas diretrizes e bases da educação nacional. Com esta nova lei, fica mantida a obrigatoriedade do ensino de arte nos diversos níveis da educação básica, e, juntamente a essa determinação, mantém-se também a multiplicidade da área, quando da proposição das quatro modalidades artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/Arte (Penna, 2002). Por outro lado, essa lei elimina a polivalência na formação dos professores, através da proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada área do conhecimento.

A LDB/96, ao revogar a Lei nº 5692/71 (art. 92), extingue o termo “Educação Artística”, adotando no corpo da lei a expressão “ensino de arte” (art. 26, parágrafo 2º), e nos PCN encontramos o termo “Arte”, entendida como área curricular obrigatória de conteúdos e objetivos próprios. Nessa perspectiva, percebemos que o discurso oficial rompe com a concepção hegemônica de Arte como prática educativa – atividade prática de função formativa sem contornos fixos – veiculada nas escolas e na legislação desde a década de 60, defendendo as especificidades dos conhecimentos de cada modalidade artística.

Diante deste contexto, novamente a música muda de lugar, tornando-se uma modalidade artística de uma área de conhecimento – Arte. O que se percebe é que os lugares que a música tem ocupado nos currículos escolares, lugares esses estabelecidos pela legislação educacional, não lhe têm conferido seu *status* de objeto de conhecimento. Apesar da música estar avançando ao longo dos anos dentro da hierarquia curricular, ela ainda não conquistou sua importância como conteúdo imprescindível à formação global do ser humano. Mesmo com a nova LDB/96, que considera a Arte como área de conhecimento, a música não tem garantida a sua presença nas escolas, visto que não existe a obrigatoriedade legal da presença de

todas as formas artísticas nos currículos, cabendo a cada estabelecimento público, de acordo com seu interesse ou disponibilidade de professor, a escolha de qual ou quais linguagens artísticas “quando e como serão abordadas na prática escolar” (Penna, 2002, p. 11).

A partir dessa pesquisa, constatamos que as políticas públicas adotadas desde a década de 60 têm oficializado e perpetuado concepções e práticas polivalentes, tendo como pressuposto a integração das linguagens artísticas, o que trouxe implicações para o ensino de música nas escolas públicas. Desde a década de 60, a multiplicidade, sob vários aspectos, tem caracterizado a área de arte em geral, e da música em especial: múltiplas linguagens artísticas; múltiplos lugares nos currículos escolares que surgem associados a múltiplas nomenclaturas; além da presença da polivalência nas práticas pedagógicas e na formação dos professores de música.

A multiplicidade de nomenclaturas para os cursos de licenciatura na área de Música

Os cursos de licenciatura surgiram no Brasil na década de 30, nas antigas Faculdades de Filosofia. A partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, essas faculdades passam a contar com um curso de Pedagogia, com duração de três anos, que formava o Bacharel em Pedagogia, e um curso de didática, com duração de um ano, que, quando cursado por bacharéis, fornecia o título de Licenciado, permitindo aos alunos egressos o exercício do magistério nas redes de ensino. Esse modelo de formação do professor, em que disciplinas de conteúdo são justapostas às disciplinas de natureza pedagógica, ficou conhecido como o famoso esquema 3 + 1.

Na área de música, de acordo com a legislação, tínhamos no início da década de 60 o curso de Professor de Música, de nível médio, vigente nos conservatórios, e, em nível superior, eram oferecidas apenas três modalidades de cursos no país: Instrumento; Canto; e Composição e Regência. Com a resolução decorrente do Parecer nº 383, de dezembro de 1962, fica prevista a criação de mais dois cursos superiores de Música: o curso de Professor de Educação Musical e o de Diretor de Cena Lírica. Legalmente, são criados na década de 60 os cursos superiores de professores de Educação Musical, tendo como estrutura curricular o modelo 3 + 1: disciplinas do conteúdo específico de Música justapostas às matérias pedagógicas.

No final década de 60, o Conselho Federal de Educação, após ampla consulta às escolas su-

periores de música do país, recebeu como sugestão a proposta de mudança do nome do curso de Professor de Educação Musical para Licenciatura em Música, considerando-se “razoável para conveniente harmonização com as demais licenciaturas” (Parecer nº 571/69). O relator desse parecer, o conselheiro Clóvis Salgado, quando da proposta de currículos para os cursos superiores de música, já adota em seu texto o termo Licenciatura em Música.

No mesmo ano, o Parecer nº 571/69 dá origem à Resolução nº 10, de 10 de outubro de 1969, que passa a regulamentar os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Música. A partir de então, os cursos de formação de professores na área de música passam a se chamar Licenciatura em Música, com duração mínima de quatro anos letivos e máximo de seis anos, totalizando uma carga horária de 2.160 horas. Além da licenciatura, a resolução prevê mais quatro cursos superiores de Música: Instrumento; Canto; Composição e Regência; Arte Lírica.

Na década de 70, a Lei nº 5692/71 cria as licenciaturas em Educação Artística com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Porém, como nos lembra Oliveira, J. (1997, p. 10), “uma lei só revoga a outra se explicitamente incluir esta revogação em seu texto, ou se a lei anterior ferir algum dispositivo da nova lei”. Como a Lei nº 5692/71 não revoga nenhum aspecto da Resolução nº 10/69, algumas instituições de ensino superior continuam oferecendo a Licenciatura em Música, e outras criam ou modificam os cursos anteriores, transformando-os em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Apesar da publicação da nova lei, a Resolução nº 10/69 e o Parecer nº 571/69 passam a ser oficialmente divulgados, contendo modificações jamais aprovadas (Oliveira, J., 1997, p. 10).

A coexistência de documentos oficiais – Resolução nº 10/69, suas variantes e a Lei nº 5692/71 – aliada às contradições do legislador deram margem a inúmeras interpretações pelos estabelecimentos de ensino musical, chegando-se na década de 80 ao extremo de se ter no país quase cem nomenclaturas diferentes para os cinco cursos superiores de música previstos na Resolução nº 10/69, como aponta Oliveira, J. (1997, p. 9).

Na década de 90, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, a Lei nº 5692/71 assim como as leis e decretos-lei que a modificaram, foram expressamente revogados no art. 92.

Sendo assim, a Educação Artística é extinta, criando-se a área de Arte, que passa a integrar quatro linguagens artísticas: música, artes visuais, teatro e dança. Como as atuais políticas educacionais prevêem diretrizes curriculares para todas as áreas de conhecimento, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino – CEE-MÚSICA, que juntamente com seus consultores e a comunidade acadêmica concluíram, em julho de 1999, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música – processo de construção que durou quase três anos (Hentschke, 2000).

De acordo com esse documento, a partir da área de conhecimento “Música”, os cursos podem oferecer habilitações específicas em subáreas de formação de recursos humanos. As diretrizes deixam margem à construção de propostas “mais amplas e inovadoras”, além de sinalizarem sete subáreas representantes da atual realidade da área de Música, a saber: Práticas Interpretativas, compreendendo Instrumento/Voz e Regência; Composição; Educação Musical; Produção Cultural; Música Popular; Tecnologia em Música; Musicoterapia. Para o exercício profissional, as modalidades de diplomação incluem licenciatura e bacharelado, dependendo da habilitação em questão.

Como as diretrizes não abordam a diversidade de nomenclatura dos cursos de licenciatura, nem tampouco lançam propostas neste sentido, uma possível leitura desse documento, com relação aos cursos de formação do professor, seria a seguinte: a área é Música; a modalidade é Licenciatura; mas, e a subárea, seria Educação Musical? O nome implícito dos cursos de licenciatura seria “Música/Licenciatura em Educação Musical”? “Música/Licenciatura”? Ou “Licenciatura em Música”? Considerando ainda que na LDB/96 a nomenclatura utilizada é Artes, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte a modalidade artística é Música, o termo mais condizente com estes documentos seria “Licenciatura em Artes/Habilitação Música”? Diante desse impasse, qual nome será adotado pelas instituições? Quantos outros nomes irão surgir? Quais serão abandonados?

Levando em consideração apenas as universidades federais do país, temos atualmente os seguintes nomes para os cursos de formação do professor de música: Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música (FUA, UFPA, UFPB, UFRN, UFMT, UFU, UNIRIO, UFRJ, UFRGS); Licenciatura em Artes/Habilitação Música (UFPel); Licenciatura em Música (UFAL, UFBA, UFPE, UnB, UFES, UFSM); Música/Licenciatura (UFMG); Licenciatura em Música/Habilitação em Educação Musical

(UFG, UFPR); Licenciatura em Educação Musical (UFOP)³.

O levantamento dos nomes dos cursos de formação do professor de música nas universidades federais brasileiras revela a predominância da nomenclatura que surgiu na década de 70 com a Lei nº 5692/71 – Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música. Essa constatação suscita algumas questões, tais como: qual relação de poder está implícita no campo artístico musical? Quais os panos de fundo que orientam a formação da identidade das licenciaturas na área de música?

A diversidade de nomes para os cursos de formação do professor de música no Brasil denota a indefinição com relação à identidade das licenciaturas, tanto por parte do legislador quanto pelas instituições de ensino superior, e diante desse contexto optamos, neste trabalho, por utilizar o nome “licenciatura na área de música”, entendido como sendo qualquer curso superior que tenha como objetivo formar professores na área de música.

Concepções e implicações políticas

A multiplicidade da área artística, que tem seu germe na integração das linguagens artísticas, nasceu no interior das escolas na década de 60, cabendo à legislação a sua perpetuação até os dias atuais. Sendo assim, cabe-nos refletir até que ponto a manutenção da multiplicidade da área artística não estaria dando margem à perpetuação da concepção e das práticas polivalentes, que têm seu pressuposto na concepção de integração? Quais seriam as implicações nas concepções e políticas dos órgãos públicos e nas práticas pedagógicas no interior das escolas públicas?

Em nossa pesquisa, quando da análise dos dados coletados na Secretaria de Educação e Estado do Estado de Minas Gerais (SEE), verificamos, dentre outros aspectos, que a Superintendência de Educação (SED), responsável pela coordenação didático-pedagógica de todas as escolas do estado, considera como sendo o perfil ideal de professor, aquele profissional

que tenha condição de trabalhar as diversas faces da Arte: o profissional com formação específica em Música, Teatro, não interessa a SEE, é muito difícil. [...] O profissional que cabe nas escolas é o licenciado em Educação Artística, o **múltiplo** que vai atuar em várias áreas: esse é que vai funcionar.

O discurso da SED revela duas questões fundamentais: primeiro, diz respeito à manutenção da concepção de polivalência nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas públicas, e, em decorrência desse fato, surge a hierarquização das licenciaturas na área artística, sobretudo na área de música, privilegiando-se o profissional formado nas licenciaturas em Educação Artística.

As implicações políticas podem ser observadas quando da realização do último concurso público para professores efetivos no Estado de Minas Gerais, no ano de 2001. A Secretaria de Educação e Estado do Estado de Minas Gerais, aliada à consultoria contratada, define no edital o perfil do professor desejado nas escolas públicas. Como “professor de Educação Artística” é a nomenclatura que consta no Estatuto do Magistério da Rede Pública Estadual de Minas Gerais⁴, a SED afirma que somente o licenciado em Educação Artística está habilitado a fazer o concurso público. Para os egressos de cursos de licenciaturas específicas – Música, Teatro, dentre outras – a participação é determinada pelas normas contidas no edital. Sendo assim, a SED, que também participa da realização dos concursos públicos, afirma que

quando você vai elaborar o edital, em função às vezes da necessidade das escolas, ou até mesmo da nova proposta pedagógica, no edital pode-se deixar claro assim: o professor licenciado em Música, em Teatro poderá fazer o concurso. Se ficar claro no edital ele terá as mesmas chances.

No entanto, o Edital nº 01/2001 (Diário do Executivo, Legislativo e Publicações de Terceiros/ Minas Gerais, 2001), que regulamentou o último concurso público no estado, abre vagas para duas categorias de professor: o professor de Artes – P5A, e o professor de Educação Artística – P3A. Além disso, esse mesmo documento afirma que

não há mais a polivalência, mas sim o professor especialista em uma linguagem artística que deve ter conhecimentos básicos das outras, pois assim poderá elaborar **atividades integradas** com professores de outras linguagens artísticas ou com colaboradores da comunidade... (Edital nº 01/2001, p. 16, grifo nosso).

O discurso oficial, além de contraditório, sugere uma nova versão da licenciatura em Educação Artística da década de 70, em que se intensifica a formação específica do aluno, mantendo-se o caráter polivalente do curso. Aliás, essa é a proposta de formação do curso C6, analisado em nos-

3 Dados disponíveis em: <<http://www.mec.gov.br>>.

4 Lei nº 7.109, de 1977, que regulamenta o profissional das escolas públicas, e que ainda permanece vigorando mesmo depois da promulgação da LDB/96.

sa pesquisa, que, por sua vez, está vinculado a uma instituição estadual. Além disso, o edital prevê um trabalho “integrado” dos professores das diversas áreas artísticas, e diante disso cabe-nos perguntar: quantas escolas públicas mineiras teriam dois ou mais professores de arte, quando em muitas delas faltam ainda professores para os conteúdos considerados básicos, como português e matemática? Não seria um único professor trabalhando a arte dentro de uma “visão mais ampla”? Aliás, esse parece ser o nome atual para integração/polivalência. Constatamos também uma contradição entre o discurso da SED e as nomenclaturas adotadas pelo edital de concurso: professor de Artes e professor de Educação Artística. Esse fato denota a tentativa dos órgãos públicos de adequação à legislação vigente, permanecendo inalterada a concepção de polivalência na formação e práticas dos professores das escolas públicas.

Diante desse contexto, percebemos que na prática os diplomas não possuem equivalência no mercado de trabalho, ficando reservada a prioridade às licenciaturas em Educação Artística. No edital que regulamentou o concurso não encontramos qualquer especificação nesse sentido, mas, antes, uma indefinição com relação à habilitação requerida. Para os dois níveis de professores – P3A, professor de Educação Artística, e P5A, professor de Artes – o edital prevê como escolaridade mínima licenciaturas específicas, variando a duração – curta e plena. No entanto, para o nível P5A seria licenciatura em Artes, ou específica na área de Artes, e esta entendida nas quatro modalidades artísticas, podendo ser qualquer uma delas? Para o nível P3A seria somente licenciatura em Educação Artística?

Outro ponto a ser ressaltado é com relação à oferta de vagas e o perfil do professor para cada cargo oferecido no concurso. Para o professor de Artes (P5A), foram oferecidas 33 vagas, contra 97 para o professor de Educação Artística (P3A). Tomando por base as normas contidas no edital, o professor de Educação Artística, o profissional mais requisitado pelas escolas (74,6% das vagas), é o professor polivalente, formado em cursos de licenciatura curta, que terá regência efetiva de *aulas* no ensino fundamental, preferencialmente, de 1ª à 4ª séries. O professor de Artes, que corresponde ape-

nas a 25,3% das vagas das escolas, é o professor formado em cursos de licenciatura plena, que vai atuar como regente efetivo da *disciplina*, preferencialmente no ensino médio. Diante disso, percebe-se que a SEE adota duas concepções de arte e ensino de arte: Educação Artística se refere a aulas ministradas no ensino fundamental, sobretudo de 1ª à 4ª séries, sem o compromisso de desenvolver conteúdos específicos, voltando-se exclusivamente para atividades de lazer, que tornem o aprendizado escolar mais prazeroso. Por outro lado, Arte é uma disciplina com conteúdos específicos e carga horária definida, ministrada de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio.

Lembrando neste momento que a SEE tem total autonomia para elaborar os editais de concurso público, percebemos que, a partir desse instrumento político, as licenciaturas específicas na área de Artes podem estar sendo excluídas em detrimento da opção pelas licenciaturas em Educação Artística. Dos seis cursos de licenciatura na área de Música analisados em nossa pesquisa, dentre os sete existentes no Estado de Minas Gerais, somente dois deles adotam o termo Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música, sendo que apenas um deles mantém o perfil polivalente.

Além disso, verificamos, quando da análise dos conteúdos das provas desse concurso público, a ênfase dada às artes plásticas em detrimento das outras áreas artísticas, o que denota mais uma redução das possibilidades de aprovação dos licenciados: agora, os formados nos cursos de licenciatura em Educação Artística, que apesar da nomenclatura, oferecem uma formação específica em Música⁵. Apesar do edital apresentar um programa único para P3 e P5, foi elaborada uma prova para cada nível de professor, contendo cada uma 70 questões, e ambas as provas se referiam às quatro modalidades artísticas. Diante das questões apresentadas nas provas, verificamos para o professor de Arte (P5) a ausência da abordagem dos conhecimentos específicos da linguagem musical, enfatizando-se aspectos conceituais e metodológicos do ensino de arte em geral, sobretudo das artes plásticas. Na prova para P3, encontramos apenas uma questão relativa aos conteúdos específicos da linguagem musical⁶.

5 O curso C2 analisado em nossa pesquisa, apesar do nome Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música, oferece uma formação específica em Música, com ênfase no instrumento.

6 Essa questão continha o seguinte enunciado e alternativas: “a linguagem musical tem como componentes, exceto: A () tons; B () silêncios; C () timbres; D () maestros”.

Por um lado, os instrumentos políticos hierarquizam as licenciaturas na área de música, priorizando a presença de profissionais com formação polivalente nas escolas públicas. Por outro lado, mantendo-se o mesmo pressuposto da polivalência, as escolas públicas utilizam-se de outro instrumento de perpetuação dessa concepção: os estagiários. No momento do estágio dos licenciandos, segundo depoimento de alguns professores formadores que participaram dessa pesquisa, os alunos que cursam a Licenciatura em Música estão tendo dificuldades para conseguir estágio nas escolas públicas, ao passo que, na Licenciatura em Educação Artística, “sai todo mundo empregado, e os estágios são sempre muito bem-vindos” (P6). Lembramos aqui que a orientação da SED com relação aos estagiários é de que as escolas aceitem e aproveitem bem esse profissional, “apesar das escolas terem **total** autonomia para aceitá-lo ou não”.

Algumas considerações finais

Os dados coletados nessa pesquisa nos permitem afirmar que a área artística vive hoje, no país, um período de transição, no qual coexistem concepções e discursos contrapostos, e refletir sobre essa questão pode nos ajudar a vislumbrar, senão todas, pelo menos algumas implicações deste momento histórico, levantando pistas para os futuros caminhos a serem conquistados pela área de música.

A manutenção da concepção da área de arte como sendo múltipla parece ter favorecido a perpetuação da concepção de polivalência, refletindo-se nas práticas políticas e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas das escolas públicas. Isso porque o germe da integração traz consigo a concepção de arte como lazer, tornando o ensino de música nas escolas públicas uma mera atividade de recreação, sobretudo quando se refere às quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Referências

- BURGESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Tradução Eduardo de Freitas e Maria Inês Mansinho. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- DIÁRIO DO EXECUTIVO, LEGISLATIVO E PUBLICAÇÕES DE TERCEIROS/MINAS GERAIS. Caderno I, 12 jun 2001.
- FUKS, Rosa. Tradição/Contradição na prática musical de uma escola formadora de professores. *Revista da ANPPOM*, n. 3, p. 25-35, 1991.
- HENTSCHKE, Liane (Org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- KRUEGER, Richard; CASEY, Mary Anne. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Alda de J. A educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 1, p. 35-40, 1992.
- OLIVEIRA, Jamary. Os cursos de Artes frente às diretrizes previstas pela nova LDB (Art. 53, inciso 2). In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1. Salvador: CEEARTES, 1997. p. 9-12.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

Sendo assim, percebemos que existe apenas uma intenção da SEE/MG de mudança de nomenclatura para a adequação à legislação vigente, permanecendo inalterada a concepção de Arte como Educação Artística, e essa como Artes Plásticas, refletindo-se, portanto, no perfil de professor desejado para as escolas públicas. Esse fato nos leva a refletir sob outra questão: a permanência da supremacia do campo das Artes Plásticas nas práticas pedagógicas escolares. Pois, como sabemos, dentre as linguagens artísticas propostas oficialmente desde a década de 70, as artes plásticas até hoje predominam nas escolas públicas (Penna, 2002, p. 10).

Como conseqüência da perpetuação da concepção de polivalência, verificamos a presença da hierarquização das licenciaturas na área de música, tanto através do concurso público – edital e provas – quanto dos estágios. Esse fato se apresenta como uma das implicações da multiplicidade de nomenclaturas adotadas pelas instituições de ensino superior no país para os cursos de formação de professores de música, fazendo-se necessário estabelecermos ampla discussão sobre a identidade das licenciaturas na área de música.

Diante das reflexões apresentadas, consideramos importante que novas pesquisas sejam desenvolvidas na perspectiva de buscar coletivamente a construção de novos paradigmas para a formação do professor de música no país. Por outro lado, torna-se fundamental uma discussão na área visando analisar a identidade das licenciaturas na área de música – a começar pelo próprio nome do curso. Além disso, consideramos fundamental uma atuação política da área junto aos órgãos formuladores de políticas públicas, no sentido de (re)inserir a música nas escolas públicas, assim como garantir junto aos órgãos públicos a presença dos profissionais especializados na área.

Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento

Teresa Mateiro

Departamento de Música – UDESC
tmateiro@intercorp.com.br

Marcelo Téó

Departamento de Música – UDESC
Programa de Pós-Graduação em História – UFRGS
marceloteo@hotmail.com

Resumo. Este estudo tem como objetivo investigar o desenvolvimento dos processos de planejamento durante o estágio supervisionado. Foram analisados os relatórios de estágio de três estudantes do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, elaborados durante a prática docente realizada no ano de 2000 em uma escola da rede pública de ensino de Florianópolis. Os resultados revelam a diversidade de concepções e ações pedagógico-musicais, apontando para a necessidade de outros estudos que visem a reestruturação da prática pedagógica na formação de professores de música, além da reforma do pensamento sobre o ensino e a aprendizagem de música no contexto escolar. Por outro lado, refletem a importância e a necessidade de fomentar a formação pedagógica dos futuros professores de música, bem como o desenvolvimento de trabalhos cooperativos e mais estreitos, principalmente, entre a tríade formada pelo professor orientador, professor cooperante e estagiário.

Palavras-chave: educação musical, planejamento, relatórios de estágio

Abstract. This study aimed to investigate the planning class processes during the supervised apprenticeship. The reports of three students from the Artistic Education Course, Qualification in Music, of the University of Santa Catarina State, elaborated during the educational practice accomplished in 2000 in a public school of Florianópolis, were analysed. The results reveal that the conceptions and actions of music education are largely diverse, pointing to the need to strengthen the pedagogical practice during music teachers' initial education, besides rethink about music teaching and learning in the school context. On the other hand, the results reflect the importance and the need of fomenting the future music teachers' pedagogical education, as well as the development of co-operative work, mainly among the triad formed by the guiding teacher, the co-operating teacher and the trainee.

Keywords: musical education, planning, apprenticeship reports

Introdução

Os estudos sobre o planejamento didático surgiram na década de 70 com as pesquisas na área sobre o pensamento dos professores. Essa linha de investigação traz consigo a concepção

de um profissional que busca, elabora, comprova e compreende as situações e contextos específicos do processo de ensino e aprendizagem (Clark; Yinger, 1979). Dessa forma, os princípios metodo-

lógicos diferenciam-se daqueles anteriormente baseados nos pressupostos positivistas, onde o professor era visto como um técnico e, conseqüentemente, o ensino fundamentado em uma prática linear e simplista.

Na investigação educacional podem encontrar-se outros trabalhos igualmente valiosos sobre como os professores planejam suas aulas (ver, por exemplo, Marcelo García, 1987; McCutcheon, 1980; Tillema, 1984; Zabalza, 1991; Zahorik, 1975). Na opinião de Marcelo García (1987) as pesquisas mais freqüentes sobre o planejamento de ensino têm sido realizadas na área de matemática e nas primeiras séries do ensino fundamental. Ao revisar a literatura constatamos que a área de educação musical, especificamente, tem sido pouco contemplada.

Destacamos o trabalho de Richards e Killen (1996) sobre os aspectos que influenciaram as decisões tomadas pelos estudantes de música quando planejaram as suas aulas durante o período de estágio. Realizado no primeiro semestre de 1994, na Universidade Australiana de Newcastle, o estudo revelou que o planejamento formal foi influenciado pela formação acadêmica, enquanto o planejamento não formal demonstrou a influência dos princípios educativos dos futuros professores de música.

Os processos de planejamento têm sido o foco de análise dos relatórios de estágio dos alunos do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Dois trabalhos¹, resultantes desses estudos, já foram apresentados a partir de dois eixos temáticos: primeiro, os processos de planejamento durante o estágio supervisionado, levando em conta os fatores externos que o orientam, influenciam ou, ainda, o determinam, além de detectar as possibilidades e funções do mesmo diante da realidade e perspectivas dos estudantes, futuros professores de música; segundo, o desenvolvimento dos processos de planejamento durante o estágio supervisionado, enfatizando as escolhas dos estudantes referentes aos conteúdos e metodologias, conhecendo e compreendendo, assim, as visões acerca da aula de música na escola.

Percebemos, então, a necessidade e a importância de unirmos tais estudos neste artigo para uma tentativa de compreender as “representações antecipadoras de uma ação” (Barbier, 1996) en-

quanto produto de escolhas dos estudantes de música em formação – tanto como seres autônomos quanto como seres sociais, dotados de idéias comuns ao seu tempo e ao seu grupo – e, ao mesmo tempo, enquanto resultado de fatores externos à sua vontade.

Metodologia da pesquisa

Foram analisados os relatórios de estágio supervisionado de três estudantes do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, elaborados durante a prática pedagógica realizada no ano de 2000 em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis. O critério de escolha desses relatórios está diretamente relacionado à pesquisa de campo realizada no mesmo ano com as mesmas alunas, quando foram coletados dados através de entrevistas e observações (Mateiro, 2003)².

A sistematização da análise dos dados qualitativos, ou seja, dos textos dos relatórios, se efetuou com a utilização do programa informático AQUAD, que permitiu a categorização, a recuperação de unidades, a formulação e a comprovação de relações entre os códigos. Ao analisarmos os textos pretendemos manipular e transformar os dados extraídos dos relatórios em um todo significativo, mantendo a natureza textual, característica da pesquisa qualitativa (Maroy, 1997).

Partindo do pressuposto de que o foco desse estudo está na categoria “planejamento” referente às práticas pedagógicas dos estudantes de música durante o período de estágio, selecionamos para esta discussão apenas os segmentos de textos codificados nessa grande categoria, uma vez que outras categorias e subcategorias surgiram, delimitando outros temas de igual relevância. Os dados encontrados foram complementados com outras informações descritas e analisadas nos estudos de caso (Mateiro, 2003) a respeito das crenças, conhecimentos, habilidades e decisões acerca do planejamento das estudantes.

Dos relatórios de estágio foram extraídos, de um lado, os trechos referentes à escolha e sua justificativa dos conteúdos, objetivos, atividades e recursos de ensino e, de outro, os fatores pessoais e as condições externas que influenciaram as tomadas de decisão durante o processo de planejamento. A partir dos “fragmentos” acima selecionados,

1 Ver Mateiro e Teo (2003a, 2003b).

2 Pesquisa desenvolvida para a tese de doutorado.

procuramos unir nossos olhares – de professora e de aluno – na busca de um entendimento daquilo que representa e define também o estágio curricular em música.

Analisando a representação de práticas pedagógico-musicais das estudantes de música durante o estágio supervisionado

A partir dos textos dos relatórios de estágio buscamos, de um lado, sinais correspondentes à formação das estudantes, à sistematização na hora de planejar, aos seus sucessos e fracassos narrados após cada aula e, de outro lado, analisamos a riqueza dos documentos escritos enquanto registro em si, como uma forma de diário que, durante a prática pedagógica — período em que o relatório é elaborado e escrito — funciona como um recurso de expressão e exposição de idéias e sentimentos, concepções e angústias, enfim, uma narrativa viva de um processo cuja importância para a formação do professor é essencial. Procuramos, através da sistematização dos conteúdos, estratégias de ensino, atividades, objetivos e suas diferentes vivências práticas, desvendar algumas das concepções que formam as visões de ensino de música dessas estudantes.

Ao elaborar seu projeto de estágio, Sara³, ciente que estaria à frente de uma turma de segunda série do ensino fundamental, elegera como meta “propiciar a vivência de um processo de ensino-aprendizagem artístico musical e uma maior compreensão de seus códigos”. O aprendizado musical aconteceria tanto através da apreciação problematizada, visando a identificação e distinção dos elementos da música, o desenvolvimento do ouvido interno, o reconhecimento das diferentes sonoridades instrumentais e melódicas, quanto da execução prática através do canto e do ensino da flauta doce, além de execuções rítmicas simplificadas.

Beatriz, por sua vez, enfatizou em seu planejamento o contexto social dos alunos, a atividade de audição e reflexão acerca da linguagem musical. Assim como Sara, ela faria o estágio com alunos de segunda série do ensino fundamental. Em seu texto, no item objetivo geral, a estudante escreve: “Propiciar um contato com os elementos da música e do som considerando o contexto social dos alunos, tornando-os ouvintes e participantes da linguagem musical de maneira mais crítica.”

O planejamento de Cecília foi pensado para alunos de quinta série do ensino fundamental. Ela tentou desenvolver atividades relacionadas à codificação da linguagem musical, buscando a construção de uma base musical através de um ensino sistemático da flauta doce, incluindo leitura, desenvolvimento da técnica instrumental e exercícios de criação. Podemos identificar suas intenções já na formulação do seu objetivo principal, anterior à prática do estágio: “Desenvolver a capacidade de compreensão do discurso musical através de vivências da execução, apreciação e criação musical.”

Antes de iniciar a prática pedagógica as estudantes tomaram decisões com base nas observações realizadas anteriormente no contexto escolar e orientadas por seus processos mentais e intelectuais (crenças, juízos, conhecimentos). A elaboração de um projeto ou dos planos de aula, como afirma Barbier (1996, p. 37) “são processos que se reportam, sem dúvida, a realidades não mentais e às suas transformações, mas o real representado é um real construído pela actividade mental: a representação é, em relação às realidades às quais se reporta, uma *entidade psicológica nova*, dotada de existência própria e independente”.

Este trabalho ressalta o discurso das estudantes sobre suas ações antecipadas, sem deixar de valorar as reflexões construídas sobre ações concretas, conforme os relatos posteriores às aulas dadas. Dessa forma, não analisamos as práticas em sala de aula, mas sim o planejamento de ações. E, como adverte Barbier (1996, p. 37): “se a actividade de planificação se liga no seu conteúdo à transformação do real à qual se reporta, não implica automaticamente que ela aconteça”.

Percorrendo a parte metodológica do relatório de Sara, percebemos a tendência na escolha de atividades de apreciação e aulas expositivas. O desenvolvimento de atividades relacionadas à prática de execução musical acabou ficando de lado, ainda que elas estivessem presentes no planejamento, descritas de forma breve e genérica. Na prática, freqüentemente tais atividades foram relegadas ao descaso, ficando em último plano ou mesmo não executadas por “falta de tempo”. Entretanto, somente a atividade de cantar em grupo foi mantida e cumprida nos minutos finais da aula, por ser uma rotina das aulas de música da escola e por solicitação dos professores cooperantes às estagiárias.

3 Os nomes das estudantes desse estudo são pseudônimos.

Nos deparamos, aparentemente, com o desencontro entre a teoria e a prática em sala de aula ou, então, com o fruto dele: discursos, aulas expositivas, apreciações e brincadeiras⁴ substituem a prática do fazer musical, pois a competência profissional exige do professor a necessária “transposição didática” (Perrenoud, 2000) que não se limite ao domínio dos conteúdos, mas se dê também na maneira de apresentar didaticamente tais conteúdos.

Ao delimitar o objetivo para as aulas de música percebemos que Sara está afinada com a teoria recebida na universidade. Entretanto, o conflito teórico-prático se faz presente. Por um lado, a descrição problematizada de atividades vinculadas a uma formação musical mais ampla, coesa com o apreendido na universidade, foi desenvolvida com competência pela estudante. Porém, por outro, a ação pedagógica no contexto da sala de aula mostrou-se mais complicada, como podemos detectar através de suas palavras:

[...] devemos ter claro que nem sempre conseguiremos atingir a todos os nossos alunos o tempo todo, mas temos que tentar chegar em cada um da melhor maneira possível. Por outro lado, muitas vezes, nos deparamos até mesmo com contradições, pois, em nossas teorias temos uma realidade perfeita, o que não ocorre, efetivamente, na prática.

Durante a prática pedagógica de Beatriz, os elementos da música são o centro das aulas. Seu conhecimento se dá através de apreciações, atividades lúdicas e conceitos escritos. Com exceção do ritmo, que é trabalhado de forma mais aprofundada, em geral, o conhecimento dos elementos musicais acontece por meio de apreciações e brincadeiras, o que não exclui a vivência, porém limita-a, tendo em vista que o “produzir sons” é, invariavelmente, mais rico.

A leitura e a teoria musical também são praticamente excluídas do trabalho. Isso acaba por resultar em um conhecimento que se utiliza do senso comum dos alunos sem, com isso, usá-lo como trampolim para uma nova etapa de conhecimento. Além disso, não busca muni-los de uma linguagem musical apropriada para a comunicação por via dos sons. Observamos, novamente, o desencontro entre a teoria e a prática, causador de inseguranças que acabam, muitas vezes, por resumir o potencial dos estudantes, futuros professores de música, à prática dos discursos.

Cecília demonstra clareza no que diz respeito à importância da prática musical associada ao aprendizado dos conteúdos. Suas aulas mostram-se organizadas, demonstrando uma seqüência lógica que acaba por despertar o interesse dos alunos que, em geral, tendem a participar das aulas. Instiga a pesquisa extraclasse, assim como a evolução no processo de aprendizado instrumental. O repertório, a prática (canto e flauta) e a teoria desenvolvem-se em conjunto, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla do processo de educação musical.

Além do fator “idade dos alunos”, existem outras diferenças que marcam o estágio de Cecília em relação às outras duas estagiárias. Esta parece buscar, de forma mais objetiva, a visualização de resultados concretos nos alunos: a aprendizagem técnica da prática instrumental, o refinamento da sensibilidade musical através da vivência crítica, além do conhecimento dos códigos necessários para a mínima comunicação musical entre os próprios alunos e também com o professor.

No caso do repertório, podemos detectar semelhanças nas escolhas de Sara e Beatriz, principalmente quando falamos do universo folclórico e erudito. Beatriz vai um pouco além, trabalhando com músicas populares atuais. Ao que parece, suas escolhas se dão, em grande parte, como frutos de sua formação acadêmica, onde, através de leituras e práticas de repertório durante o aprendizado de instrumentos (violão, flauta, piano), moldam-se algumas idéias cuja aplicação para alunos de pouca idade mostra-se, senão mais complicada, diferente. Por outro lado, a diferenciação entre as escolhas de Sara e Beatriz é fruto de vivências e apropriações individuais.

É interessante notarmos que a escolha do repertório de Cecília não difere muito das escolhas de Sara e Beatriz, ficando principalmente no âmbito da música folclórica, com raras incursões à popular brasileira. Porém, os alunos demonstram mais interesse e participação nas aulas e nas atividades extraclasse. Essa diferença parece apontar mais uma vez para a necessidade de um contato por parte dos alunos com atividades baseadas no fazer música, para que se sintam também produtores sonoros durante o decorrer das aulas.

Cabe aqui indagar os professores de música, em geral, a respeito do repertório: qual o ponto

4 Não pretendemos, com isso, negar o valor de tais atividades, mas sim tentar encontrar um caminho que nos leve à compreensão do distanciamento da execução musical em si como parte do ensino escolarizado na prática das estagiárias em questão.

de partida para selecionar o repertório a ser proposto nas aulas de música? Espera-se que o educador musical tenha conhecimento sobre todos os tipos de música? Quais as abordagens de ensino mais adequadas aos múltiplos repertórios?

O (des)encontro entre o estagiário e os professores orientador e cooperante

Levando-se em conta que o processo de estágio envolve uma série de sujeitos com diferentes funções, cabe-nos, neste momento, analisar como ocorre o (des)encontro entre a tríade e as influências possíveis nos processos de planejamento. Tendo em vista a presença do fator “inexperiência” em cada uma das futuras professoras, a orientação torna-se providencial. Detectamos, durante a pesquisa, diferentes resultados referentes à orientação e ao auxílio dos estagiários, uma vez que cada estudante e cada professor carregam diferentes concepções do que vem a ser o papel dos orientadores⁵.

Constatamos, no decorrer do trabalho, que cada uma das estudantes percebeu de forma diferente a orientação recebida. A alternância de julgamentos acerca da participação dos professores cooperantes no decorrer das aulas demonstra a dificuldade no entendimento dos limites existentes entre esses professores e o estagiário. Nas palavras de Cecília podemos entender o quão reais são tais dilemas:

Depois da aula conversamos com os professores. Eu estava cansada e um pouco decepcionada porque o planejamento que eu tinha feito e tendo certeza que daria certo, pela falta de tempo, indisciplina da turma e falta de clareza nas minhas explicações não deu tão certo como eu esperava. Mas os professores foram muito compreensivos nos apoiando e explicando como são essas situações.

[...] eu fazia um comentário sobre o instrumento e depois colocava o nome no quadro. Na metade da atividade, o professor interferiu dizendo que eles estavam fazendo muita bagunça e que a última família (sopros) que faltava ser comentada, ficaria para a próxima aula (mas ele não perguntou se eu concordava com esta decisão). Sendo assim, quando ele acabou de falar eu disse que nos precisávamos acabar aquele exercício hoje e que eu iria botar os últimos instrumentos no quadro.

A estudante encontra nas figuras dos professores cooperantes um ponto de apoio, porém, ao mesmo tempo, sugere a necessidade de uma maior liberdade na atuação para que se origine um aprendizado calcado em uma experiência mais próxima da situação real da sala de aula, ou seja, o

professor e o aluno, a sós. Por outro lado, também Beatriz expressa não ter total liberdade no planejamento de suas aulas, uma vez que o professor da escola, muitas vezes, sugere e solicita a inclusão de atividades e conteúdos. Em seu relatório a estudante escreve: “Esse assunto não estava no planejamento, mas por solicitação dos professores da escola, fiz essa explicação, pois o assunto seria conteúdo da prova apesar de eu ainda não tê-lo passado na turma”.

O estágio supervisionado não é, de fato, um processo neutro, livre de influências externas. A identificação de problemas decorrentes de uma orientação insuficiente ou mal interpretada e a busca de explicações para tais com o intuito de criar sugestões úteis ao processo de orientação e ao próprio estágio, são formas de restringir ao mínimo possível os atritos pertinentes a esse contexto, ampliando a capacidade de previsão durante o planejamento.

O estagiário deve estar preparado – e preparar-se – para o contato com a prática, não só no sentido teórico-pedagógico, mas também para as especificidades cotidianas, sejam burocráticas ou no âmbito das relações profissionais, para que possa exercer o uso de seus direitos e deveres, construindo sua auto-estima enquanto sujeito no processo de construção do conhecimento. As palavras de Sara nos remetem a diversas reflexões:

Quando pensamos no estágio, de certo modo lidamos com uma certa impotência, pois entramos em contato com uma dimensão do processo de ensino em que os conteúdos já estavam previstos anteriormente e tinha-se que cumpri-los. Este fato contribuiu pois deu-nos segurança e delimitou-nos um caminho a seguir. Por outro lado, o fato de não podermos ter o nosso próprio ritmo de ensino impediu-nos de explorar com mais profundidade certos conteúdos e descobrir novos caminhos de ensinar música.

O despreparo para o estágio torna-se ainda mais agudo com o desconhecimento dos papéis de cada sujeito presente nessa etapa da graduação. Justamente por não estar alerta para os limites e necessidades durante a orientação e a supervisão do estágio, o estudante acaba por aceitar uma realidade que não é a ideal, e que poderia ser mudada através de discussões acerca de problemas então encarados como normais ou aceitáveis, ocasionando desapontamentos e decepções com a profissão de educador musical. A experiência da liberdade e o planejar criativo devem ser desejados durante o estágio, mesmo que no âmbito ide-

5 Nos referimos tanto ao professor orientador ligado à universidade quanto ao professor cooperante, conhecedor da estrutura da instituição e reconhecido pelos alunos.

alizado da ambição. Para que tal experiência/desejo se faça presente, torna-se necessário o estudo dos fatores influentes impostos ao estagiário na hora de planejar, gerando uma etapa “pré-visiva” do planejamento, aproximando-o da realidade escolar.

Cada uma das três estagiárias apresenta-se, assim, através dos relatórios, como sujeitos distintos no que diz respeito às suas concepções e práticas pedagógicas, dando a ver uma diversidade de possibilidades na prática docente, além de uma exposição aberta acerca das dificuldades e fragilidades características da prática inexperiente da docência, durante o estágio supervisionado. O desenvolvimento de novas propostas para a formação inicial de professores de música precisa ser debatido, e o presente trabalho tem como impulso justamente contribuir – tanto como exposição de dados da pesquisa empírica quanto como análise de experiências – para tais discussões.

Considerações finais: perspectivas para o processo de preparação e planejamento do estágio supervisionado em educação musical

Procuramos, na elaboração do presente estudo, identificar alguns dos processos internos fundamentais, relativos ao estágio curricular dos alunos do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, com o intuito de expor as principais dificuldades e problemas encontrados e hoje inerentes a esse processo, buscando esclarecer algumas de suas principais necessidades para que sejam melhor discutidos na trajetória de preparação do estagiário.

A produção dos relatórios de estágio, nesse contexto, apresenta-se como fator relevante. Além de ter a função de documento profissional e pessoal do estagiário – tanto como forma de organização dos conteúdos e sistematização dos planos quanto como uma espécie de diário, onde idéias são expressas, pontos de vista defendidos, auto-críticas salientadas – possibilitam, também, um olhar externo acerca do estágio a partir de um ângulo extremamente rico, onde a fusão das angústias e satisfações, desencontros e acertos, resulta em um documento cuja riqueza e importância são inesgotáveis para estudos que cercam o tema do estágio supervisionado.

Os exemplos trazidos revelam a diversidade de concepções e ações pedagógico-musicais. Se, por um lado, valorizamos a diversidade, por outro, a dispersão traz consigo algumas conseqüências como, por exemplo, deixar de assumir uma

atitude consciente acerca da educação musical escolar. Retomamos as aulas e questionamos: por que as estagiárias escolheram tais objetivos? Quais as razões que as levaram a selecionar determinado repertório e conteúdo? Quais as dificuldades que podem ser antecipadas durante o planejamento? Tentamos, no decorrer deste trabalho, demonstrar que tais questões podem ser respondidas, pelo menos parcialmente, e que precisam ser formuladas e compreendidas pelos estagiários muito anteriormente, na universidade.

Tais estudos vêm a ser uma das formas pelas quais pode-se propor uma reestruturação da prática de ensino, tendo em vista as dificuldades apresentadas durante esse processo, bem como a reforma curricular dos cursos de formação de professores de música. A informação e problematização das práticas docentes de estagiários por meio dos relatórios tendem a funcionar como uma espécie de roteiro para futuros professores. Através da busca de uma melhor e mais eficiente fluência nas aulas estaremos contribuindo também para a reflexão sobre o planejamento das aulas de música e para a integração da música aos currículos escolares brasileiros.

Encontramos durante a análise uma série de vestígios úteis à compreensão das ações dessas estudantes, por via de suas visões sobre o planejamento expostas, explícita ou implicitamente, nos fragmentos de texto extraídos dos relatórios de estágio e aqui apresentados. Ficaram visíveis a importância e a reflexão que o planejamento proporciona ao estagiário durante o processo da prática realizada através do estágio. Se, de um lado, o ato de planejar favorece a sistematização e a previsão metódica das possíveis ações, de outro, quando concebido de forma dura, sem discussões prévias que o flexibilizem enquanto conceito e, também, enquanto prática, torna-se um guia rígido e inacabado.

Os professores orientadores, durante o estágio, exercem um papel importante e, em algumas situações, determinante, pois o fato de serem “representantes da universidade”, instituição máxima do saber, pesa na hora das decisões. Tendo em vista que as dúvidas são constantes na prática docente, quando a inexperiência ainda vigora, a participação desses personagens faz-se primordial, pois a falta de discussão – anterior à prática – dos planos de aula pode ocasionar o confronto com o erro no interior da classe, face a face com os alunos, e o estágio pode tornar-se, antes de um campo de experiências, uma seqüência de traumas.

A participação dos professores cooperantes, nas aulas, podem gerar alguns conflitos à prática pedagógica durante o estágio supervisionado. Oficialmente, que funções poderíamos delegar a esses personagens? Existem limites para a sua intervenção nas aulas dos estagiários? Como identificá-los? Da mesma forma que a inexperiência dos estagiários pode criar alguns problemas, a ausência de bom senso, de conhecimento intelectual, por parte dos professores cooperantes, também faz parte dos elementos que, desviados de sua função original dentro do processo de estágio curricular – transformar tal experiência em uma base sólida e positiva para o futuro diplomado – podem ocasionar uma série de desentendimentos e conflitos que podem resultar em construções simbólicas negativas acerca da prática pedagógica pelo estagiário, além da criação de um abismo imaginário entre a teoria universitária e a prática escolar, ou ainda, a descrença na própria profissão, o desmerecimento do profissional e da formação do estudante.

O estagiário precisa conhecer seu espaço e suas limitações anteriormente à prática, para que esta se torne o retrato de um êxito acadêmico gratificante. Nossa pesquisa vem nos mostrando progressivamente que isso é possível, levando-se em conta a flagrância dos desencontros e dificuldades enfrentadas pelos vários sujeitos inseridos nesse processo. Esse processo de detecção de entidades e ações, e suas possíveis relações e resulta-

dos, está acompanhado de um suporte teórico que vem nos auxiliando na construção de diferentes análises que percorrem o processo de estágio dessas estudantes.

Levantamos também a necessidade de um currículo mais voltado para a prática pedagógica. Talvez a possibilidade de práticas plurais, espalhadas durante a graduação, com acompanhamento inicial, crescente complexidade de tarefas e atividades, sendo algumas delas estabelecidas em conjunto com o professor, na universidade: tudo com o intuito de alcançar a naturalidade no processo de ensino, o conhecimento das funções e necessidades do contexto habitado pelo professor de música e, enfim, o crescimento e a consecutiva valorização do profissional em educação musical.

O intuito final é unir esses processos à prática pedagógica, não só durante o período de estágio, mas também na universidade e nas instituições de ensino onde ele é praticado, para que possamos contribuir com o sucesso dos futuros estagiários em educação musical durante esta complicada, porém insubstituível, etapa da sua formação acadêmica. Contribuiremos, dessa forma, para a qualificação do ensino da música e para a conscientização da sua necessidade enquanto componente do currículo escolar, levando-se em conta que há quase 30 anos a música desabita a maior parte dos currículos escolares no Brasil.

Referências

- BARBIER, J-M. *Elaboração de projetos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.
- CLARK, C.; YINGER, R. *Three studies of teacher planning*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1979. (Research Series, n. 55).
- MARCELO GARCÍA, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.
- MAROY, Christian. Análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L. et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradativa, 1997. p. 117-155.
- MATEIRO, T. *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso*. Tese (Doutorado)–Universidad del País Vasco, 2003.
- MATEIRO, T.; TEO, M.: “Sem planejar não tem como dar aula”: os estagiários falam e escrevem sobre as suas aulas de música na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003a.
- MATEIRO, T.; TEO, M.: Narrando, escolhendo e ensinando: o planejamento a partir dos relatórios de estágio curricular em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., Florianópolis, 2003. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003b. No pelo.
- McCUTCHEON, G. How do elementary school teacher plan? The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, n. 81, p. 4-23, 1980.
- PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RICHARDS, C.; KILLEN, R. Preservice music teachers: influences on lesson planning. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 13, n. 1, p. 31-47, 1996.
- TILLEMA, H. Categories in teacher planning. In: HALKES, R.; OLSON, J. K. (Ed.). *Teachers thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1984. p. 176-185.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora. 1991.
- ZAHORIK, J. A. Teachers' planning models. *Educational Leadership*, v. 33, p. 134-139, 1975.

Resenha

Guia para educação e prática musical em escolas

VISCONTI, Márcia e BIAGIONI, Maria Zei. Colaboração: GOMES, Neide Rodrigues.
Guia para educação e prática musical em escolas. 1. ed.
Realização: ABEMÚSICA – Associação Brasileira da Música, 2002.

Lélia Negrini Diniz

Fundação Municipal de Artes de Montenegro /
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre /
Programa de Pós-Graduação em Música - UFRGS
brancodiniz@ig.com.br

Karla Dias de Oliveira

Estação Musical / Piá Piano (Porto Alegre)
karladias@cpovo.net

Júlia Maria Hummes

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-UFRGS /
Programa de Pós-Graduação em Música - UFRGS
jhummes@terra.com.br

José Ruy Henderson Filho¹

Departamento de Artes – UEPA /
Programa de Pós-Graduação em Música - UFRGS
ruy@uepa.br

Márcia Visconti e Maria Zei Biagioni, bacharéis em piano, sendo a primeira graduada em comunicação social e especializada em educação musical, e a segunda, bacharel em canto orfeônico e educação artística e licenciada em música, com a colaboração de Neide Rodrigues Gomes, são as autoras desse Guia.

O livro está organizado num volume de 127 páginas, partindo da seguinte organização: Prefácio, A Música na Escola, 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª série, 6ª série, 7ª série, 8ª série, Trabalho de Apoio, Dança, Timbre, Os 5 Sentidos, Introdução à Música do Século XXI, Noções Teóricas Básicas para o Professor, Partitura, Partituras-Índice e Bibliografia.

O objetivo principal das autoras é que, através do uso das propostas de educação musical apresentadas no Guia, o professor possa “desenvolver o raciocínio, a sensibilidade rítmica e auditiva do aluno, tornando-o mais receptivo às outras áreas do saber e mais sociável na interação como ser humano” (orelha da capa). Esse objetivo parece não ter a música como foco principal de conhecimento, mas, sim, as conseqüências ou efeitos que ela pode gerar nas pessoas.

Para as autoras, o Guia dirige-se a professores do ensino fundamental. No entanto, não especificam que tipo de formação esse professor deverá possuir. Por outro lado, na carta que acompanha o livro, afirma-se que não é necessária a for-

¹ Os autores são integrantes do Grupo de Pesquisa Formação Inicial e Continuada de Professores em Educação Musical (FICOPEM), ligado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical (NEPEM) do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, e registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, sob coordenação das Profas. Dra. Liane Hentschke e Dra. Luciana Del Ben.

mação musical do docente. Cabe ressaltar que, para manusear o trabalho realizado pelas autoras, é preciso dominar a linguagem musical, pois um professor sem formação na área de música não compreenderá a simbologia musical bem como as partituras ali presentes. Esse profissional poderá também correr o risco de não saber selecionar o que é apropriado ou não para uma determinada turma de alunos. Seria lamentável usar o livro como uma simples “receita de bolo”. A apresentação gráfica, a ordenação dos títulos e o modo como o livro está organizado poderão induzir o professor a usá-lo de maneira equivocada. Também cabe apontar que um professor com formação musical dispensaria as informações trazidas no capítulo “Noções Teóricas Básicas para o Professor”, pois estas se apresentam de forma superficial. Tais informações também não seriam suficientes para um professor leigo conhecer a linguagem musical.

Quanto às práticas sugeridas, o Guia apresenta, sistematicamente, o planejamento de atividades para cada uma das séries, da 1ª até a 8ª. Nos capítulos destinados a cada série, o livro procura abordar vários aspectos da música, tais como: pulso, ritmos, andamentos, mudança de compasso, desenhos melódicos, leitura rítmica e melódica, incluindo a leitura convencional das notas na pauta, escalas e intervalos. Também são vários os temas apresentados na proposta de trabalho sugerida no Guia. Estão presentes a música brasileira – representada pelo samba, batuque, cateretê, lundu, cana-verde, entre outros – e alguns temas clássicos, como uma sinfonia de Haydn e um tema de Béla Bartók. Mesclados a eles, encontram-se temas tradicionais do folclore, como parlendas, cantigas de roda e brincadeiras cantadas.

As sugestões de atividades também envolvem o trabalho corporal, a confecção de instrumentos musicais, a pesquisa bibliográfica e a apreciação musical, orientando os professor em direção a uma prática mais ampla de educação musical. No entanto, a seleção do repertório é atribuída exclu-

sivamente ao professor, afastando a possibilidade de se trabalhar o material trazido pelos alunos de seu cotidiano. Outro fato que merece ser salientado na análise desse material é a ausência de atividades de composição ou criação musical.

As autoras afirmam ainda que “a música na escola não pode ser simplesmente ornamental para animar as festas” (p. 11). Entretanto, enfatizam um calendário de atividades a serem desenvolvidas mensal e bimestralmente em função de datas comemorativas. Entre as páginas 13 e 15, são listadas algumas formas de incluir na prática de sala de aula temas como Carnaval, Descobrimento do Brasil, Dia do Índio, Dia de Tiradentes, Festas Juninas, Folclore, Independência do Brasil, Mês da Criança, o que parece contradizer a afirmação anterior das autoras. Vale ressaltar, no entanto, que isso dependerá do uso que o professor fizer do Guia.

Quanto à bibliografia citada, as autoras trazem nomes conhecidos da área de educação musical: Violeta Hemsy de Gainza, Ermelinda Paz, Murray Schafer, José Miguel Wisnik, entre outros. Também referem-se a autores de áreas transversais à música, como Lannoy Dorin, João Duarte Júnior, Ruth Harf e Patrícia Stokoe e Jean Piaget. Apesar disso, não explicitam quais são os fundamentos do trabalho proposto, qual é concepção de educação musical subjacente ao mesmo. Assim, o trabalho mais se parece com uma colagem de propostas metodológicas selecionadas das obras dos autores citados.

Concluindo, ressaltamos a importância de obras como a aqui analisada, que buscam fomentar o ensino de música nas escolas. Por outro lado, alertamos para a necessidade de esses trabalhos apresentarem coerência e fundamentação teórica explícita que os justifique. Essa talvez possa ser uma maneira de fomentar a reflexão do professor sobre a proposta, auxiliando-o a exercitar sua autonomia e fazer uso consciente do material disponível.

Resenha

A importância da música para as crianças

A importância da música para as crianças. Introdução de Synésio Batista da Costa.
Realização: ABEMÚSICA – Associação Brasileira da Música, 2002.

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Departamento de Música – UFPE
Programa de Pós-Graduação em Música – UFRGS
cmgabr@yahoo.com.br

Fernanda de Assis Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Música – UFRGS
feasol2003@ig.com.br

Lucimar Marchi dos Santos

lucimarmarchi@zipmail.com.br

Regina Antunes Teixeira dos Santos¹

Programa de Pós-Graduação em Música – UFRGS
jhsreg@orion.ufrgs.br

O livro “A importância da música para as crianças” tem o objetivo de demonstrar “a importância da música para o ensino de áreas distintas do conhecimento humano” (Costa, 2002, p.3). Partindo-se de uma análise global de seu conteúdo, poder-se-ia, primeiramente, advertir que, embora apresente o tema ao qual se propõe, o livro, muitas vezes, torna-se repetitivo, assemelhando-se mais a uma coletânea de materiais do que a um texto que discute um tema específico.

Apesar de dispor de um conteúdo fragmentado, pode-se aí identificar duas partes. A primeira delas, mais extensa, apresenta um texto denominado “O cérebro de seus filhos”, atribuído a Sharon Begley. Esse texto discute, inicialmente, a importância das experiências da infância para o estabelecimento de conexões entre neurônios, que

viabilizam as *janelas de oportunidade* e favorecem o desenvolvimento sensorio-motor, cognitivo e emocional de uma criança. O texto salienta ainda, a título de advertência, que aquelas experiências que não forem vivenciadas pelas crianças durante a infância terão suas áreas correspondentes de conhecimento menos passíveis de serem aprendidas posteriormente.

Especificamente com relação à música na formação da criança, o texto enfatiza sua importância não por suas qualidades intrínsecas ou como fonte de desenvolvimento estético, mas como uma área que favorece o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Algumas das pesquisas citadas por Begley fornecem relatos de que o ensino e a aprendizagem de música desenvolvem habilidades de raciocínio abstrato e espaciais, aumenta o desempenho dos estudantes em testes de aptidão esco-

¹ As autoras são integrantes do Grupo de Pesquisa Formação Inicial e Continuada de Professores em Educação Musical (FICOPEM), ligado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical (NEPEM) do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, e registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, sob coordenação das Profas. Dra. Liane Hentschke e Dra. Luciana Del Ben.

lar e em exames vestibulares, bem como no aprendizado de matemática. A disposição global desse primeiro texto não é clara, apresentando os quadros explicativos distantes de seu texto correspondente.

Em relação à concepção de educação musical, existe uma ênfase na aptidão musical e na aprendizagem pelo treinamento. Além disso, embora tenha a intenção de apresentar-se como um texto de cunho científico, a terminologia empregada é, por vezes, pejorativa, como nas expressões “burra” (p. 6) e “idiota” (p. 7). Apesar de não ser dito de forma explícita, há uma crença na transferência de aprendizagem da música para outras áreas de ensino, embora o autor não exponha de que forma essas experiências ocorram. Estudos envolvendo a transferência de aprendizagem da música para outras áreas têm demonstrado que tais transferências são limitadas, ou, ainda mesmo, inexistentes (vide, por exemplo: Tunks, 1992; Costa-Giomi, 1999; Bilhartz *et alii*, 2000; Demorest; Morrison, 2000).

A segunda parte do livro é atribuída a LynNell Hancock e aborda a falta de sintonia dos currículos escolares com as pesquisas sobre o cérebro.

Argumenta-se que, se fossem levados em conta os estudos de como os cérebros de indivíduos desenvolvem-se e retêm conhecimento, disciplinas como música e ginástica, por exemplo, deveriam ser requisitos diários na atividade escolar. O texto reforça ainda questões relacionadas ao desenvolvimento do cérebro em relação à linguagem, à matemática e à lógica, às emoções e ao movimento. Hancock retoma a conceituação de *janelas da oportunidade*, enfatizando que estas ficam abertas somente até, aproximadamente, a idade de 10 anos, embora as pessoas continuem a aprender por toda vida.

De uma forma geral, o livro não se preocupa em fornecer referências bibliográficas das fontes citadas. Há uma única menção referente ao NAMM (*International Music Products Association*), embora não haja citação do ano de publicação dos documentos originais. Esse fato leva a suspeitar da atualidade dessas pesquisas e sugere que, de certa forma, mais de uma década de pesquisa em educação musical no Brasil não tenha sido considerada. Em suma, trata-se de uma publicação que justapõe um conjunto de dados, organizados em um contexto norte-americano, cuja relevância para uma realidade atual brasileira é bastante questionável.

Referências

- BILHARTZ, T. D.; BRUHN, R. A.; OLSON, J. E. The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology* v. 20, n. 4, p. 615-36, 2000.
- COSTA, S. B. *A importância da música para as crianças*. São Paulo: Abemúsica, 2002.
- COSTA-GIOMI, E. The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, v. 47, n. 3, p. 198-212, 1999.
- DEMOREST, S. M.; MORRISON, S. J. Does music make you smarter? *Music Educators Journal* v. 87, p. 33-58, 2000.
- TUNKS, T. W. *The transfer of music learning*. In: COWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 437-447.

Autores

ANA CONSUELO RAMOS

Especialista em Música Brasileira – Práticas Interpretativas pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bacharel em Música – Piano pela UFMG. Professora da Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Coordenadora do Curso de Musicalização da Escola de Música da UEMG.

ANETE SUSANA WEICHSELBAUM

Mestre em Música pela Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Professora da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) no Curso de Extensão e no Curso de Licenciatura em Música.

BEATRIZ ILARI

Doutora em Educação Musical (Psicologia Cognitiva da Música) pela McGill University em Montreal, Canadá. Professora Adjunta do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Percepção da Palavra (Infant Speech Perception Lab) da Escola de Fonoaudiologia da Universidade McGill em Montréal, Canadá.

CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA

Mestranda em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Música da UFPE.

CRISTINA CAPPARELLI GERLING

Doctor of Musical Arts (piano) pela Universidade de Boston. Pós-doutora pela Universidade de Iowa (1996-1997). Professora Titular do Departamento de Música da UFRGS. Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado da UFRGS. Pesquisadora IA do CNPq. Tem atuado como concertista e solista.

FERNANDA DE ASSIS OLIVEIRA

Mestranda em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

GISLENE MARINO

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Educação Musical pela Escola de Música da UFMG. Professora da Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Coordenadora do Curso de Bacharelado em Música – Instrumentos e Canto da UEMG.

HELENA MÜLLER DE SOUZA NUNES

Doutora em Música (UNIDO, Alemanha). Professora Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fundadora do Instituto de Música da EST (São Leopoldo/RS) e sócia-fundadora da Associação Cante e Dance com a Gente (ACDG, Novo Hamburgo/RS)

JOSÉ RUY HENDERSON FILHO

Doutorando em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Assistente do Departamento de Artes da Universidade Estadual do Pará (UEPA).

JÚLIA MARIA HUMMES

Mestranda em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música pela UFRGS. Professora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE-UERGS).

KARLA DIAS DE OLIVEIRA

Especialista em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Bacharel em Piano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora das escolas de música Estação Musical e Piá Piano (Porto Alegre).

LÉLIA NEGRINI DINIZ

Mestranda em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música pela UFRGS. Professora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE). Professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

LIANE HENTSCHE

Doutora em Educação Musical pela University of London. Professora Titular do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Vice-Coordenadora, Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Pesquisadora do CNPq. Co-editora do Music Education International (MEI – ISME).

LUCIMAR MARCHI DOS SANTOS

Bacharel em piano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de música de escolas específicas de Santa Maria e Porto Alegre. Foi professora substituta da UFSM em 2002.

MARCELO TÉO

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciando em Educação Artística – Habilitação em Música na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduado em História – Licenciatura e Bacharelado pela UDESC. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

MAURA PENNA

Doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunto IV do Departamento de Artes da UFPB e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da mesma universidade. Coordenadora do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, do Departamento de Artes da UFPB.

NAIR PIRES

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Educação Musical pela UFMG. Professora do Departamento de Artes e presidente do colegiado do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

REGINA ANTUNES TEIXEIRA DOS SANTOS

Doutoranda em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação Musical pela UFRGS.

SÍLVIA NUNES RAMOS

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Música do Departamento II – Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, em Lajeado – RS.

TERESA MATEIRO

Doutora em Música pela Universidad del País Vasco, Espanha. Professora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Diretora regional (região sul) da ABEM.